



Anna Buckman & Leena Vallo

“Sen kuuluu sen lapsen nähä, että vedetään yhtä köyttä.”

– Vanhempien käsityksiä kasvatussyhteistyön merkityksestä lapsen itsetunnon rakentumiselle
esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteen tiedekunta

“Sen kuuluu sen lapsen nähdä, että vedetään yhtä köyttä.” – Vanhempien käsityksiä kasvatusyhteistyön merkityksestä lapsen itsetunnon rakentumiselle esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa (Anna Buckman & Leena Vallo)

Pro gradu -tutkielma, 110 sivua, 2 liitesivua

Maaliskuu 2020

Itsetunto voidaan nähdä ihmisen kykynä luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään heikkouksistaan huolimatta. Alle 6-vuotiaan lapsen minäkuva ja itsetunto muodostuvat kodin kokemusmaailmassa. Kouluun siirtyessään lapsen elinpiiri laajenee, ja itsetuntoon vaikuttavat vanhempien lisäksi myös opettajat, koulutoverit ja koulun toimintakulttuuri. Kasvatusyhteistyön tehtävänä on edistää lapsen tervettä kasvua ja kehitystä sekä lisätä hänen hyvinvointia ja turvallisuutta, mutta millainen rooli opettajan ja vanhempien välisellä yhteistyöllä on lapsen rakentaessa vahvaa itsetuntoa sekä minäkuvaansa koululaisena?

Tutkielman teoreettinen viitekehys esittelee itsetunnon ja minäkuvan rakentumisen teorioita sekä kasvatusyhteistyötä käsitteleviä tutkimuksia ja yhteistyötä ohjaavia asetuksia. Näiden pohjalta tarkastelemme kodin ja koulun kasvatusvastuun jakautumista sekä lapsen itsetunnon ja minäkuvan muovautumista yhteistyön keskiössä.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää vanhempien käsityksiä ja kokemuksia opettajan kanssa tehdyn kasvatusyhteistyön vaikutuksista lapsen itsetunnon rakentumiseen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Tutkimus on toteutettu fenomenografisella otteella ja sisällönanalyysin keinoin. Aineisto on tuotettu teoriasidonnaisella teemahaastattelulla marras-joulukuussa 2019. Haastateltavina oli neljä ensimmäisen luokan aloittaneen lapsen vanhempaa eri puolilta Suomea.

Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat katsoivat lapsen minäkuvan ja itsetunnon kokevan muutoksia kouluun siirtymisen ja koululaisen rooliin kasvamisen myötä. Tutkimus toteaa kasvatusyhteistyön näyttäytyvän vanhemmille ensisijaisesti molemminpuolisena käytännön tiedottamisena ja lapsen oppimiseen painottuvien asioiden jakamisena. Kuitenkin kasvatusyhteistyössä jaetun tiedon ja yhdessä tapahtuvan arvioinnin sekä yhteistyön mahdollistaman kasvatuksellisen tuen myötä vanhemmat ja opettaja rakentavat jaettua näkemystä lapsesta. Tämä jaettu näkemys mahdollistaa lapselle turvallisuuden tunteen, jonka pohjalta lapsen itsetunto voi kehittyä vahvaksi. Tutkielma vahvistaa itsetunnon asemaa tärkeänä kasvatusyhteistyön teemana.

Avainsanat: itsetunto, minäkuva, kasvatusyhteistyö, esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe

University of Oulu
Faculty of Education

“The child must see that we’re pulling together.” – Parents' perceptions of the importance of family-school partnership in the development of the child's self-esteem during the preschool-school transition and the first year of primary education (Anna Buckman & Leena Vallo)

Master's thesis, 110 pages, 2 appendices

March 2020

Self-esteem can be seen as an individual's ability to trust, like and appreciate oneself despite their weaknesses. The self-image and self-esteem of a child under the age of six are shaped by the experiences at home. As a child enters school, the child's circle of life expands and his or her self-esteem is influenced not only by parents, but also by teachers, schoolmates and the school's operating culture. The purpose of home-school co-operation is to promote the healthy growth and development of the child and to increase his or her well-being and safety, but what role does family-school partnership play in the construction of the child's self-image as a pupil?

The theoretical framework of the thesis introduces theories of self-esteem and self-image development, as well as research on home-school co-operation. On the basis of these, we examine the shared responsibilities of families and schools and the child's development of self-esteem and self-image at the centre of these overlapping influences.

The purpose of this study is to explore parents' perceptions and experiences of the impact of the co-operation with the classroom teacher on their child's self-esteem during the preschool-school transition. The research has been carried out with a phenomenographic approach and by means of content analysis. The material was produced by a theory-based theme interview in November-December 2019. Four parents of first-graders from around Finland were interviewed.

The parents considered their child's self-image and self-esteem to go through changes as their child started school and began growing into the role of a pupil. The study concludes that home-school co-operation appears to parents primarily as sharing of information on practical matters and the child's learning. However, through shared knowledge and joint assessment, and the educational support the collaboration provides, parents and teacher are building a shared view of the child. This shared view between parents and teacher enables the child to feel a sense of security, on the basis of which his or her self-esteem can develop to be strong. The thesis strengthens the position of self-esteem as an important theme of family-school partnership.

Keywords: self-esteem, self-image, family-school partnership, home-school co-operation, preschool-school transition

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.....	9
2.1	Alkuopetusikäisen lapsen itsetunto.....	9
2.1.1	<i>Minäkäsitys, minäkuva, itsetunto ja minäpystyvyys käsitteinä</i>	<i>9</i>
2.1.2	<i>Itsetunnon rakentuminen lapsuudessa</i>	<i>16</i>
2.1.3	<i>Itsetunnon merkitys lapsen elämässä</i>	<i>20</i>
2.2	Kasvatusyhteistyö alkuopetuksessa	25
2.2.1	<i>Kasvatusyhteistyön lähtökohdat.....</i>	<i>25</i>
2.2.2	<i>Kasvatusvastuun jakaminen</i>	<i>28</i>
2.2.3	<i>Yhteistyön muodot ja merkitykset.....</i>	<i>30</i>
2.2.4	<i>Nivelvaiheen yhteistyö.....</i>	<i>37</i>
2.3	Alkuopetuksen kasvatusyhteistyön merkitys lapsen itsetunnon rakentumiselle.....	40
2.3.1	<i>Nivelvaiheen vaikutukset lapsen minäkuvaan ja itsetuntoon</i>	<i>40</i>
2.3.2	<i>Lapsen mikroyhteisöt itsetunnon rakennusalueina</i>	<i>43</i>
2.3.3	<i>Arvioinnin merkitys itsetunnon kehittymiselle.....</i>	<i>48</i>
3	Tutkimuksen toteutus.....	51
3.1	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tehtävä.....	51
3.2	Laadullinen tutkimus fenomenografisella tutkimusotteella	52
3.3	Teemahaastattelu aineiston tuottamisen tapana	54
3.4	Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi sisällönanalyysin keinoin.....	55
4	Tutkimustulokset	61
4.1	Vanhempien käsityksiä kasvatusyhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa	61
4.1.1	<i>Yhteistyön lähtökohdat.....</i>	<i>62</i>
4.1.2	<i>Yhteistyön muutokset nivelvaiheessa.....</i>	<i>64</i>
4.1.3	<i>Yhteistyön muodot ja sisällöt</i>	<i>66</i>
4.1.4	<i>Kasvatusvastuun jakaminen</i>	<i>70</i>
4.1.5	<i>Vanhempi yhteistyön kokijana.....</i>	<i>73</i>
4.2	Vanhempien käsityksiä lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumisesta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa.....	75
4.2.1	<i>Kouluympäristöön siirtymisen vaikutukset lapseen</i>	<i>76</i>
4.2.2	<i>Koululaisen rooliin kasvaminen.....</i>	<i>80</i>
4.2.3	<i>Alkuopetusikäisen lapsen itsetunto.....</i>	<i>83</i>
4.2.4	<i>Nivelvaiheen kasvatusyhteistyön merkitys lapsen minäkuvalle ja itsetunnolle.....</i>	<i>87</i>
5	Yhteenveto ja johtopäätökset	91
6	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	99

7	Pohdinta.....	102
	Lähteet.....	104

1 Johdanto

Syksyllä 2019 pro gradu -tutkielman aihetta ideoidessamme törmäsimme Aamulehden sivuilla julkaistuun nettiartikkeliin (Ellilä 2017), jossa lastenpsykiatri Raisa Cacciatore kertoo kasvat-
tajien merkityksestä lapsen itsetunnon kehittymiseen. Cacciatore toteaa artikkelissa, että “jo-
kaisella lapsella pitäisi olla ainakin kymmenen aikuista, jotka olisivat aidosti kiinnostuneita
hänestä”. Kiinnostuksemme aikuisten välisen yhteistyön merkityksestä lapsen itsetunnon ra-
kentumiseen heräsi välittömästi. Kun huomasimme, ettei kasvatusyhteistyön ja itsetunnon vä-
listä yhteyttä ole juurikaan tutkittu, vahvistui näkemyksemme siitä, että tällaiselle tutkimukselle
on paikkansa kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä.

Itsetunnon tutkimuskenttä on laaja ja monialainen. Itsetunnon jatkuvan tutkimisen kiehtovuus-
den voidaan ajatella kumpuavan sen oletetusta merkityksestä ihmisen elämässä selviytymiseen.
Menestyneitä, sosiaalisia ja aktiivisia ihmisiä tituleerataan mediassa itsetunnoltaan vahvoiksi
ja elämässä hyvin pärjääviksi yksilöiksi, kun taas introvertit tarkkailijat tuomitaan alhaisen it-
setunnon kastiin. Useat kansainväliset teoriat (ks. Rosenberg ym. 1995; Rosenberg 1979; Miller
& Moran 2012) kuitenkin osoittavat itsetunnon yhteydet huomattavasti pinnallisia käsityk-
siämme moniulotteisimmiksi. Keltikangas-Järvinen (2017, 17) luonnehtii itsetuntoa ihmisen
kyvyksi luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään heikkouksistaan huolimatta. Tällöin
itsetunto ei näyttäydy menestykseen korreloivana tekijänä vaan ihmisen kokonaisvaltaisena it-
sensä hyväksymisenä, mikä mahdollisesti näkyy ihmisen elämänkulussa. Cacciatore kuvaa ar-
tikelissa (Ellilä 2017) korkeaa itsetuntoa tärkeäksi osaksi yksilön mielenterveyttä. Hän mai-
nitsee hyvän itsetunnon ennustavan muun muassa hyvää stressin- ja paineensietokykyä, hyviä
sosiaalisia verkostoja sekä tyytyväisyyttä elämään.

Vaikka eri teoriat (ks. Baumeister ym. 2003; Keltikangas-Järvinen 2017) itsetunnon ja koulu-
menestyksen yhteyksistä puoltavat jopa vastakkaisia näkemyksiä, ei koulun ja itsetunnon ra-
kentumisen yhteyttä voida kiistää. Alle 6-vuotiaan lapsen minäkäsitys ja itsetunto ovat muo-
dostuneet pitkälti kodin kokemusmaailmassa (Ihme 2009, 59). Kouluun siirtyessään lapsen
elinpiiri laajenee, ja itsetuntoon vaikuttavat vanhempien lisäksi myös opettajat, koulutoverit ja
koulun toimintakulttuuri. Itsetunto vakiintuu suhteellisen pysyväksi alakoulun aikana. Näiden
lapsuudessa itsestä muodostettujen käsitysten pohjalta lapsi asettaa itselleen odotuksia ja ta-
voitteita pitkälle tulevaisuuteen. (Keltikangas-Järvinen 2017.) Edellä esitettyjen näkemysten

pohjalta oletamme, että itsetunnon rakentumista voidaan tukea – ja olisi tarpeellista tukea – kasvattajien välisellä yhteistyöllä.

Suomalainen kasvatusyhteistyötä koskeva tutkimus on jokseenkin painottunut varhaiskasvatuksen kentälle sekä ammattikasvattajien kokemuksiin (esim. Karhuniemi 2017; Kekkonen 2012; Lämsä 2017; Metso 2004). Tästä syystä yhteistyön valikoiduttua yhdeksi tutkimuksen teemaksi, päädyimme tarkastelemaan ilmiötä juuri vanhempien näkökulmasta. Tulevina opettajina koimme tärkeäksi ymmärtää vanhempien asemaa, käsityksiä ja kokemuksia yhteistyöhön liittyen. Yhteistyöstä puhuttaessa voidaan tarkoittaa koulun tekemää yhteistyötä vanhempien, oppilaiden, oppilashuollon, muiden koulujen, varhaiskasvatuksen sekä monien muiden kunnan palveluiden ja toimijoiden kanssa. Tässä työssämme viittaamme *kasvatusyhteistyöllä* vanhempien ja opettajan väliseen yhteistyöhön, jossa lapsi on yhteistyön keskiössä. Vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä on määritelty esimerkiksi yhteistyön, tukemisen ja kumppanuuden käsitteillä (Korhonen 2017, 56). Epsteinin (2009) mukaan kumppanuus (partnership) käsitteenä pitää sisällään ajatuksen kasvattajien välisestä jaetusta vastuusta, joka tukee oppilaan omaa aktiivista toimijuutta omassa oppimisessaan. Tällä jaetulla vastuulla voidaan nähdä olevan yhteys lapsen itsetunnon rakentumiseen. Uusissa esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kasvatusyhteistyön terminologiaa on yhdenmukaistettu, eikä kasvatuskumppanuuden termiä niissä käytetä. Tämän vuoksi myös tässä tutkimuksessa puhumme kasvatusyhteistyöstä, olettaen *kumppanuuden* periaatteiden sisältyvän tämän käsitteen alle.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää vanhempien kokemuksia ja käsityksiä opettajan kanssa tehdyn kasvatusyhteistyön vaikutuksista lapsen itsetunnon ja minäkuvan rakentumiseen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Tutkimuksemme sijoittuu tarkastelemaan lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä lapsen siirtyessä kouluun sekä siirtymän aikana tapahtuvaa vanhempien ja luokanopettajan välistä yhteistyötä. Nimitämme tätä vaihetta tutkimuksessamme esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeksi, sillä yhteistyö koulun ja tulevan ensimmäisen luokan opettajan kanssa alkaa usein jo esikouluvaiheen keväällä. Vanhempien haastattelut olemme toteuttaneet marras-joulukuussa alkuopetuksen ensimmäisen luokan, ensimmäisen lukukauden loppupuolella.

Tarkastelemme ilmiötä yleisen tuen piirissä olevien oppilaiden vanhempien näkökulmasta. Koska on oletettavissa, että yleisen tuen oppilaiden ja heidän perheiden kanssa toteutettava yhteistyö edustaa niin sanottua perustason kasvatusyhteistyötä, halusimme rajata tutkimuksen teo-

reettisen viitekehyksen tarkastelemaan lähtökohtaisesti opettajan ja vanhempien välistä kasvatussyhteistyötä. Koska tutkimusaineistosta ei ilmennyt tehostetun tai erityisen tuen tarpeita, eikä siten myöskään vanhempien kokemuksia oppilashuollon kanssa toteutetusta yhteistyöstä, jätimme moniammatillisen yhteistyön tutkimuksen ulkopuolelle.

Lähestymme tutkimusta perehtymällä sekä itsetuntoa että kasvatussyhteistyötä koskeviin aiempiin tutkimuksiin, teorioihin ja asetuksiin. Lisäksi tarkastelemme näiden teemojen yhteyksiä tuoden esille kasvatustuon jakautumisen ja lapsen tärkeiden kasvuympäristöjen limittymisen merkityksen lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumiselle. Esittelemme tarkemmat tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen toteutusta ohjaavaa metodologiaa luvussa 3 *Tutkimuksen toteutus*. Luvussa perustelemme fenomenografisen tutkimusotteen, teemahaastattelun sekä sisällysanalyysin sopivuutta juuri tähän tutkimukseen. Neljännessä luvussa avaamme aineiston analyysistä syntyneitä kahta pääluokkaa, jotka yhdessä muodostavat tutkimustulokset. Viides luku esittelee tutkimustulosten pohjalta laatimamme *Kasvatussyhteistyön portaati vahvaa itsetuntoa* (Kuvio 5), jotka summaavat tutkimustuloksia suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta tarkastelemme luvussa 6. Lopuksi pohdimme tutkimuksen merkitystä, kulkua ja mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu kolmesta osiosta. Ensimmäisessä osiossa määrittelemme itsetuntoa ja sen lähikäsitteitä, esittelemme lapsen itsetunnon rakentumisen kehitysvaiheita sekä sivuamme itsetunnon merkitystä lapsen elämässä. Toinen osio käsittelee kasvatusyhteistyötä, sen lähtökohtia, muotoja ja merkityksiä sekä erityisesti esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tapahtuvaa yhteistyötä opettajan ja vanhempien välillä. Teoreettisen viitekehysten kolmas osio tuo yhteen itsetunnon rakentumisen sekä vanhempien ja opettajan välisen kasvatusyhteistyön. Tässä kolmannessa osiossa perehdymme kasvatusyhteistyön merkitykseen koulunsa aloittavan ekaluokkalaisten itsetunnon ja minäkuvan rakentumisessa. Tarkastelemme kodin ja koulun kasvatusvastuun jakautumista, lapsen kahden tärkeän kasvuympäristön limittymistä sekä lapsen itsetunnon muovautumista kasvatusyhteistyön keskiössä.

2.1 Alkuopetusikäisen lapsen itsetunto

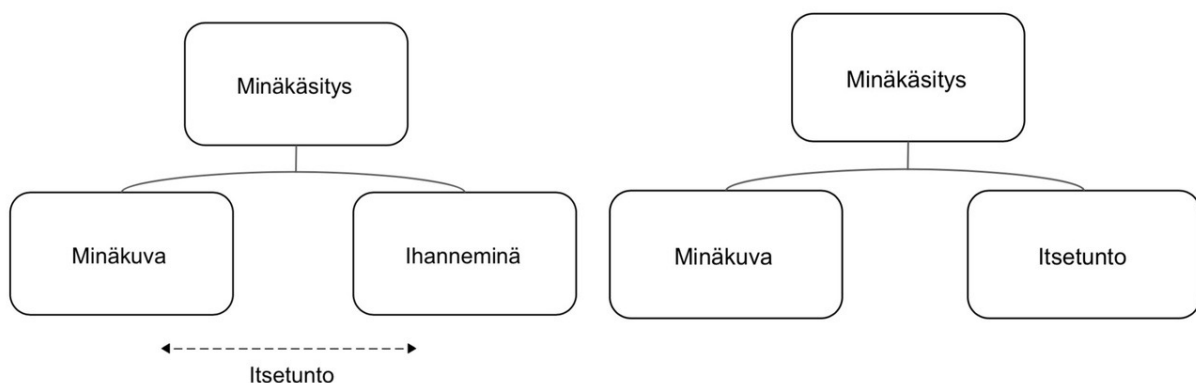
Tämä teoreettisen viitekehysten ensimmäinen osio käsittelee alkuopetusikäisen lapsen itsetuntoa. Itsetunnon ja sen lähikäsitteiden määrittelyn myötä muodostamme kuvan siitä, miten itsetunnon käsite tässä tutkimuksessa ymmärretään. Käsitteenmäärittelyn jälkeen perehdymme itsetunnon rakentumiseen varhais- ja keskilapsuudessa. Lopuksi tarkastelemme itsetunnon merkitystä lapsen elämässä: millaisia yhteyksiä hyvällä itsetunnolla on nähty olevan oppimiseen ja koulumenestykseen, psyykkiseen hyvinvointiin sekä sosiaalisiin suhteisiin.

2.1.1 Minäkäsitys, minäkuva, itsetunto ja minäpystyvyys käsitteinä

Itsetunto on hyvin monitulkintainen käsite, sillä sitä voidaan määritellä monin eri tavoin. *Itsetunnon* (self-esteem) käsitteen yhteydessä käytetään usein myös muun muassa *minäkäsityksen* (self-concept), *minäkuvan* (self-image), *itsearvostuksen* (self-worth), *itseluottamuksen* (self-confidence), *minäpätevyys* (self-competence) sekä *minäpystyvyyden* (self-efficacy) käsitteitä (Harter 2012, 19). Myös kaikkiin edellä mainittuihin käsitteisiin liittyy lukuisia tulkintoja ja merkityksenantoja. Jotta voimme tutkimuksemme kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla määritellä, mitä itsetunto on ja miten se kehittyy, on syytä tarkastella myös itsetuntoa sivuavia käsitteitä sekä sitä, miten itsetunnon käsite sijoittuu suhteessa ympäröiviin käsitteisiin.

Minäkäsitys

Minäkäsitys on ihmisen kokonaisnäkemys itsestään (Aho 1996, 9). Sen muodostaa joukko käsitteitä, asenteita ja tuntemuksia, joita yksilöllä on ominaisuuksistaan, kyvyistään ja suhteistaan ympäristöönsä ja muihin ihmisiin (Ihme 2009, 55). Lawrence (2006) tiivistää minäkäsityksen olevan yksilön psyykkisten ja fyysisten ominaisuuksien sekä yksilön niille antamien arvioiden summa. Minäkäsitystä ja minäkuvaa tarkastellaan usein toistensa synonyymeinä (Aho 1996, 9), mutta Lawrence (2006) tulkitsee minäkäsitystä pikemminkin minäkuvan sisältävänä yläkäsitteenä. Käytännössä minäkäsitys (self-concept) voidaan siis nähdä yksilön minäkuvan (self-image), ihanneminän (ideal self) ja itsetunnon (self-esteem) kehityksenä. Yksilön itsetunto kuvaa tässä teoriassa sitä, millaisena hän kokee minäkuvan (mitä olen) ja ihanneminän (mitä haluaisin olla) välisen ristiriidan (Lawrence 2006, 2–3). Toisen teorian mukaan minäkuva ja itsetunto voidaan nähdä minäkäsityksen kahtena eri puolena. Minäkuva on minäkäsityksen *kuvaileva* puoli, ja siihen kuuluvat yksilön fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet, kuten sukupuoli, ammatti ja kansalaisuus. Itsetunto puolestaan on minäkäsityksen *arvioiva* puoli, joka kuvaa sitä, kuinka arvokkaina yksilö näitä ominaisuuksiaan pitää. (Miller & Moran 2012, 18.)



Kuvio 1. Kaksi teoriaa minäkäsityksen ja itsetunnon suhteesta. Vasemmalla malli, jossa itsetunto kuvastaa millaisena yksilö kokee minäkäsityksen kahden puolen, minäkuvan ja ihanneminän, välisen ristiriidan (mukaillen Lawrence 2006, 3). Oikealla malli, jossa minäkuva nähdään minäkäsityksen kuvailevana ja itsetunto *arvioivana* puolena (mukaillen Miller & Moran 2012, 18).

Minäkäsitystä voidaan tulkita myös kokonaisuutena, joka koostuu kolmesta ulottuvuudesta. Ensimmäinen on *todellinen minäkäsitys*, joka kuvaa ihmisen näkemystä siitä millainen hän on. Toinen eli *ihanneminäkäsitys* viittaa siihen, millainen ihminen haluaisi olla. Kolmas ulottuvuus on *normatiivinen minäkäsitys*, ja se kuvaa yksilön käsitystä siitä, millaisena muut häntä pitävät

ja mitä häneltä odotetaan. (Aho 1996, 15.) Vaikka ihanneminän ja todellisen minän väliset eroavaisuudet ovat luonnollisia, jopa välttämättömiä (Lawrence 2006, 5), yksilön terveen minäkäsityksen kannalta olisi toivottavaa, että yllä mainitut ulottuvuudet olisivat samansuuntaisia (Aho 1996, 15–16). Ihmisen minäkäsityksessä on lisäksi useita osa-alueita. Kaikki edellä mainitut minäkäsityksen dimensiot voidaan jakaa edelleen neljään osa-alueeseen: suoritusminäkuvaan, sosiaaliseen minäkuvaan, emotionaaliseen minäkuvaan ja fyysis-motoriseen minäkuvaan. *Suoritusminäkuva* kertoo, millaisena ihminen pitää itseään kognitiivisissa suoritustilanteissa. *Sosiaalinen minäkuva* luonnehtii, millaisena ryhmän jäsenenä ihminen itsensä kokee. *Emotionaalinen minäkuva* kertoo, millaisia luonteenpiirteitä ja tunteita ihminen itseensä liittää. *Fyysis-motorinen minäkuva* taas ilmaisee, millaisena ihminen pitää itseään fyysisiltä ominaisuuksiltaan. (Laine 2005, 23–24.) Seuraavaksi tarkastelemme ihmisen minäkuvaan yleisesti.

Minäkuva

Minäkuva on ihmisen suhteellisen pysyvä käsitys siitä, millainen hän on (Keltikangas-Järvinen 2017, 34). Toisin sanottuna minäkuva on yksilön tietoisuutta omista fyysisistä ja psyykkisistä ominaisuuksista, kuten omasta taustasta, asenteista, arvoista, ulkonäöstä, luonteenpiirteistä ja kyvyistä (Aro, Järviluoma, Mäntylä, Mäntynen, Määttä & Paananen 2014, 10). Minäkuva muodostuu kehityksen myötä, ja sen muutokset ovat yhteydessä erityisesti kognitiiviseen kehitykseen. Lapsen kognitiiviset taidot määrittävät sitä, millaisilla rakenteilla ja käsitteillä hän kykenee itseään tarkastelemaan ja kuvailemaan eri ikävaiheissa. (Harter 2012, 9–10.)

Minäkuva alkaa muodostua jo varhain lapsuudessa. Lapsi rakentaa minäkuvaansa vuorovaikutuksessa kokemustensa ja ympäristöstä saadun palautteen kanssa (Aro ym. 2014, 10). Erityisesti vanhempien arviot lapsen ominaisuuksista, kuten siitä missä lapsi on hyvä tai huono, määrittävät lapsen varhaista minäkuvan muotoutumista (Aro ym. 2014, 10; Lawrence 2006, 3). Vanhempien vaikutus minäkuvan kehityksessä hälvenee, kun lapsi alkaa myös itse tehdä havaintoja henkilökohtaisista ominaisuuksistaan. Myös koulun alku tuo uusia kokemuksia, joiden kautta lapsi rakentaa minäkuvaansa. Tällöin vanhempien palautteen lisäksi lapsi peilaa itseään myös opettajaan ja luokkakavereihin. (Lawrence 2006, 3.)

Minäkuvan kehitys tapahtuu sekä minäkuvan eriytymisellä että minäkuvan eheytymisellä. Eriytymisellä viitataan siihen, että yksilö voi arvioida itseään eri tavoin eri elämänaalueilla. Eheytymisellä taas tarkoitetaan yksilön kykyä yhdistää minän eri piirteitä ja mahdollisesti ristiriitaisiakin arvioita itsestään yhdeksi kokonaisuudeksi. (Harter 2012, 10.) Rinnakkain minäkuvan

kehityksen kanssa lapsi alkaa havaita, että on tietynlaisia ideaaleja tai arvostettuja ominaisuuksia, joita ympäristö toivoo hänen omaksuvan. Lapsen kohdistuvat odotukset tulevat aluksi vanhemmilta ja myöhemmin esimerkiksi opettajilta sekä vertaisryhmältä. Odotukset muodostavat lapselle niin sanotun ihanneminän. (Lawrence 2006, 4–5.) Alle kouluikäinen lapsi ei vielä osaa erottaa todellista minäänsä siitä, millainen hän haluaisi olla. Kognitiivisen kehityksen myötä lapsi oppii vähitellen erottamaan todellisen minäkuvan ihanneminästään. (Aro ym. 2012, 10.) Samalla lapsen minäkuvasta tulee realistisempi.

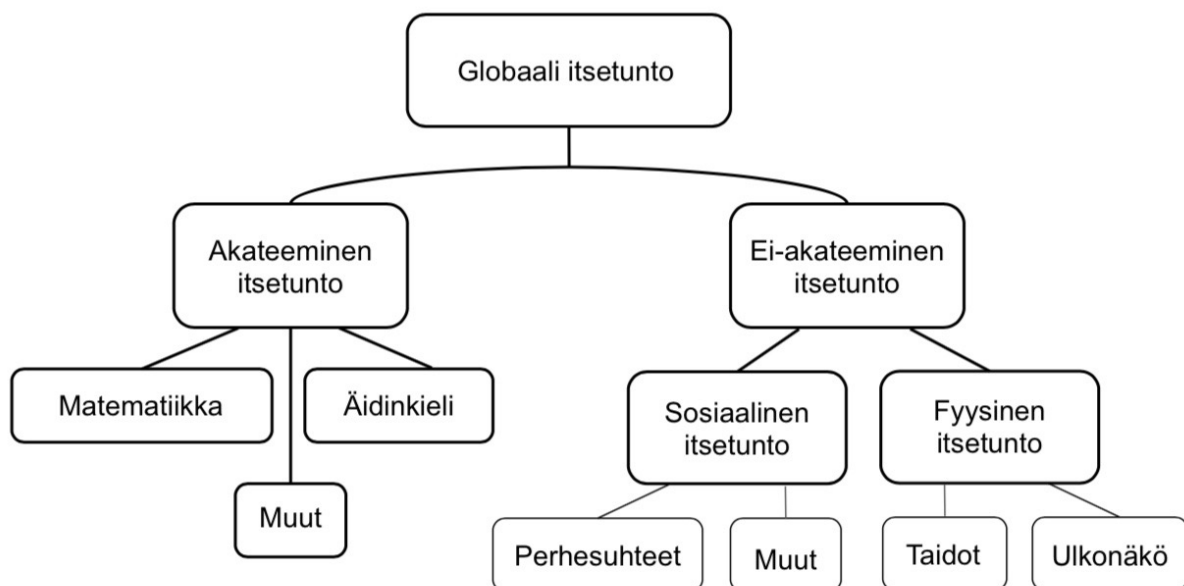
Itsetunto

Itsetunto kuvaa yksilön minäkuvan positiivisuuden määrää (Keltikangas-Järvinen 2017, 17). Minäkuvaan, jolla viitataan yksilön tietoihin omasta itsestään, rinnastettuna itsetunto on emotionaalista arviointia kyseisistä tiedoista – eli sitä mitä ihminen tuntee itseään kohtaan ja miten hän suhtautuu itseensä (Carnevale 2016, 832; Miller & Moran 2012, 18). Rosenberg (1979, 54) painottaa, että korkea tai vahva itsetunto ei ole itsensä tuntemista paremmaksi kuin muut. Itsetunto ei siis ole ulkoista menestymistä tai ympäristöltä saatua ihailua vaan yksilön subjektiivinen, sisäinen tunne siitä, että on hyvä ja arvokas (Aho 1996, 10; Keltikangas-Järvinen 2017, 17; Rosenberg 1979, 54). Toki ympäristöltä saatu palaute ja tuki vaikuttavat yksilön arvioihin itsestään (Aro ym. 2014, 15). Se, että itsetunnon erilaisiin määritelmiin liittyy vahvasti arvot ja arvostus, osoittaa, että itsetunto ei ole ilmiö, joka näyttäytyy tyhjiössä (Mruk 2013, 28). Yksilön arviot omasta itsestään ovat aina sidoksissa myös ympärillä vaikuttaviin arvoihin.

Lawrencen (2006, 5) mukaan itsetunto on yksilön arviointia oman minäkuvansa ja ihanneminänsä ristiriitaisuudesta. Tätä teoriaa mukaillen itsetunnon voidaan nähdä olevan hyvä tai vahva, kun minäkuva (millaisena näen itseni nyt) on lähellä ihanneminää (millainen haluaisin olla). Jos minäkuvan ja ihanneminän välinen ero on suuri, yksilön itsetunto on vastaavasti heikko. (Miller & Moran 2012, 19; Mruk 2013, 9.) Keltikangas-Järvinen (2017) puolestaan kuvailee hyväksi itsetunnoksi sitä, että yksilö näkee itsessään enemmän positiivisia kuin negatiivisia ominaisuuksia. Yksilön minäkuva on kuitenkin totuudenmukainen; hän havaitsee vahvuuksien lisäksi myös heikkoutensa, mutta pitää hyviä ominaisuuksiaan tärkeämpinä kuin huonoja. Näin ollen hyvää itsetuntoa voidaan kuvailla “ihmisen kyvyksi luottaa itseensä, pitää itsestään sekä arvostaa itseään havaitsemistaan heikkouksista huolimatta” (Keltikangas-Järvinen 2017, 17–18).

Itsetuntoa voidaan tarkastella hierarkkisesti globaalin ja spesifin itsetunnon näkökulmista. Globaalilla itsetunnolla viitataan yksilön yleiseen itsearvostuksen tunteeseen, joka on suhteellisen

vakaa ja pysyvä. Spesifillä itsetunnolla kuvataan puolestaan johonkin tiettyyn toimintaan tai taitoon liittyvää itsearvostuksen tunnetta. (Lawrence 2006, 12; Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg 1995, 141.) Spesifi itsearvostuksen tunne voi liittyä muun muassa eri oppiaineisiin, sosiaalisiin taitoihin tai ulkonäköön. Jos ympäristö arvostaa tietynlaista toimintaa tai käyttäytymistä, vaikuttaa se kuitenkin mahdollisesti myös yksilön globaaliin itsetuntoon. Esimerkiksi lapsi, jolla on korkea yleinen itsearvostuksen tunne eli hyvä globaali itsetunto, voi kokea riittämättömyyden tunnetta liikunnan tunneilla. Jos koulussa arvostetaan liikuntaa ja liikunnallisuutta, voi lapsen globaali itsetunto olla uhattuna. Jos taas liikuntaa ei erityisemmin arvosteta kouluyhteisössä, tämä spesifiin tilanteeseen liittyvä itsearvostuksen tunne ei välttämättä vaikuta lapsen globaaliin itsetuntoon. (Lawrence 2006, 6.) Ympäristön arvostusten lisäksi globaaliin eli yleiseen itsetuntoon vaikuttaa olennaisesti myös se, millaisia ominaisuuksia ja asioita yksilö itse arvostaa ja pitää tärkeinä (Rosenberg 1979, 73–74).



Kuvio 2. Itsetunnon hierarkkinen malli (mukaillen Lawrence 2006, 12).

Keltikangas-Järvinen (2017) kuvaa itsetunnon vaihtelua eri toiminnoissa termillä “ilmapuntari-itsetunto”. Vaihtelut liittyvät usein tiettyyn toimintaan liittyviin viimeisiin kokemuksiin; epäonnistumiset ja pettymykset laskevat itsetuntoa, kun taas onnistumisen kokemukset nostavat sitä. On hyvin yksilöllistä, kuinka voimakkaasti aiemmat myönteiset tai kielteiset kokemukset vaikuttavat yksilön ilmapuntari-itsetuntoon tai niin sanottuun spesifiin itsetuntoon (Keltikangas-Järvinen 2017, 34–35). Epäonnistumisten on todettu usein vaikuttavan tilannekohtaisen it-

setunnon vaihteluun voimakkaammin kuin onnistumisten (Carnevale 2016, 834). Korkean yleisen itsetunnon eli globaalin itsetunnon voidaan kuitenkin ajatella lieventävän epäonnistumisten vaikutusta spesifiin, tilannekohtaiseen itsetuntoon (Keltikangas-Järvinen 2017 34–35).

Itsetunnon voidaan nähdä jakautuvan itsearvostukseen (self-worth) ja minäpätevyyteen (self-competence) (Miller & Moran 2012 41; Mruk 2013, 18). Tämän kaksiulotteisen näkemyksen mukaan yksilön kokemus itsestään on riippuvainen kahdenlaisista itseen kohdistuvista arvioista: mitä olen ja mitä osaan. Ensimmäinen liittyy yksilön ominaisuuksiin ja jälkimmäinen kompetenssiin. (Miller & Moran 2012 41.) Tähän malliin viitattuna yksilöllä, jolla on hyvä itsetunto, voi olla tarkka ja perusteltu mielikuva omista myönteisistä ominaisuuksista ja osaamisesta tai yliarvostettu näkemys omista keskinkertaisista kyvyistä. Heikko itsetunto voi taas muodostua yksilön oikeutetusta näkemyksestä myönteisten piirteiden ja osaamisen puuttumisesta tai omien kykyjen ja ominaisuuksien aliarvioimisesta. (Carnevale 2016, 833.) Myös tämä malli korostaa sitä, että itsetunto on yksilön subjektiivinen kokemus omasta arvostaan.

Minäpystyvyys

Itsetunnon toinen puoli, minäpätevyys (self-competence), kuvaa yksilön luottamusta siihen, että hän kykenee selviytymään elämässä eteen tulevista haasteista (Miller & Moran 2012, 41). Mrukin (2013, 27) mukaan kompetenssi eli minäpätevyyden tunne voidaan nähdä sekä joukkona tietyntylaisia fyysisiä, kognitiivisia tai sosiaalisia taitoja että prosessina, joka liittyy yksilön kehittyvään kykyyn hallita omaa elämäänsä. Minäpätevyyden ohella käytetään myös termiä minäpystyvyys (self-efficacy), joka kuvaa yksilön luottamusta omaan pystyvyyteen suoriutua erilaisissa tilanteissa ja saavuttaa annetut tavoitteet (Bandura 1995, 2; Miller & Moran 2012, 42). Jos yksilöllä on korkea minäpystyvyyden tunne, hän yrittää sitkeästi ja jatkaa toimintaansa kohdatessaan haasteita. Jos vastaavasti minäpystyvyyden tunne on matala, yksilö ei jaksakaan yrittää ja antaa helpommin periksi haastavassa tilanteessa. (Bandura 2006, 4.) Minäpystyvyyden tunne voidaan näin ollen ymmärtää myös onnistumisen ja epäonnistumisen ennakoimisena (Aro ym. 2012, 16).

Minäpystyvyyttä tutkinut Bandura (1995, 3–4) listaa yksilön minäpystyvyyden muotoutumiseen vaikuttavan hänen *omat onnistumisen ja hallinnan tunteen kokemukset, sijaiskokemukset* eli toisten kokemukset ja niistä tehdyt havainnot, *sosiaalinen vakuuttaminen* eli ympäristöltä saatu palaute sekä *omat tunteet ja fysiologiset reaktiot*. Näistä voimakkaimmin pystyvyyden kokemukseen vaikuttavat useimmilla ihmisillä omaan suoriutumiseen ja hallintaan liittyvät kokemukset. Tiivistetysti voidaan todeta, että onnistuminen nostaa minäpystyvyyden tunnetta ja

epäonnistuminen laskee sitä. (Pajares 2006, 344.) Minäpystyvyyden tunne vaihtelee tilannesidonnaisesti, ja se on altis muutokselle – erityisesti silloin kun se on vasta muotoutumassa. Kokemukset pystyvyydestä lisääntyvät, kun uudet kokemukset kumoavat aikaisempia kokemuksia ja lapsi oppii uusia taitoja. Ensimmäiset kouluvuodet ovat siis merkityksellisiä sen kannalta, millainen minäpystyvyyden tunne ja käsitys itsestään oppijana lapselle syntyy. (Aro ym. 2012, 16–17.)

Toiminnan lisäksi käsitykset omasta pystyvyydestä vaikuttavat yksilön ajatusmalleihin, motivaatioon, päätöksentekoon ja tunteisiin (Bandura 1995, 2). Minäpystyvyyden tunne on yhteydessä siihen, kuinka kielteisesti tai myönteisesti yksilö ajattelee itsestään, mikä vaikuttaa edelleen siihen millaisia tavoitteita ja odotuksia yksilöllä on (Bandura 2006, 4). Minäpystyvyyden tunne on näin ollen yhteydessä yksilön minäkäsitykseen, mutta käsitteiden laajuus on erilainen. Minäpystyvyyden kokemus viittaa spesifimpään kyvykkyyden arviointiin kuin minäkäsitys. Esimerkiksi yksilön minäkäsitykseen voi kuulua näkemys siitä, että hän on ”hyvä matematiikassa”. Minäpystyvyyden kokemukset taas viittaavat yksilön tilannesidonnaiseen kokemukseen esimerkiksi siitä, että hän ”kykenee ratkaisemaan yhtälöitä”. (Linnenbrink & Pintrich 2003, 121.)

Englannin kielellä itsetuntoa kuvaillaan usein korkeaksi (high) tai matalaksi (low). Tämä adjektiivipari antaa helposti harhaanjohtavan kuvan siitä, että vahva itsetunto tarkoittaisi mahdollisimman myönteistä kuvaa itsestä. (Plummer 2012, 13.) Suomen kielellä itsetuntoa kuvataan useimmiten adjektiiveilla hyvä tai huono, mikä on myös ongelmallista, sillä Keltikangas-Järvinen (2017) painottaa, että kenelläkään ei ole täysin hyvää tai täysin huonoa itsetuntoa. Jokaisen ihmisen itsetunto on siis joiltain osilta hyvä, joiltain huonompi. On tärkeää erotella itsetunnon eri alueita, jotta yksilö voi ymmärtää oman itsetuntonsa laajuuden (Keltikangas-Järvinen 2017, 31).

Tässä tutkimuksessa viittaamme hyvällä itsetunnolla yksilön vahvaan, terveeseen itsetuntoon. Kun itsetunto on terveellä pohjalla, yksilö kokee itsensä ylipäättään päteväksi ja pystyväksi toimimaan erilaisissa tilanteissa ja selviytymään elämässä. Terveeseen itsetuntoon kuuluu lisäksi tunne siitä, että on arvokas, rakastettu ja hyväksytty juuri sellaisena kuin on. Ihminen, jolle on kehittynyt vahva itsetunto, uskaltaa haastaa itseään ja kokeilla uudenlaisia tapoja toimia, oppii epäonnistumisistaan ja rakentaa niiden avulla itsevarmuutta kohdata uusia haasteita. (Plummer 2014, 13.) Hyvä ja terve itsetunto on sitä, että ihminen voi myöntää heikkoutensa ja puutteensa ilman, että se romuttaa hänen itsearvostuksen tunnettaan (Keltikangas-Järvinen 2017, 18). Hyvä

itsetunto ohjaa ihmistä tunnistamaan omat vahvuudet sekä hyödyntämään niitä elämässä. Lisäksi ihminen, jonka itsetunto on vahva, on todennäköisesti itsenäinen ja itseensä luottava, mutta ymmärtää silti vastavuoroisuuden tärkeyden ja pyrkii näin ollen ylläpitämään kunnioitavia ja tyydyttäviä suhteita muihin ihmisiin. (Plummer 2014, 13.) Hyvä itsetuntoon kuuluu siis kyky arvostaa itsensä lisäksi myös muita (Keltikangas-Järvinen 2017, 21).

2.1.2 Itsetunnon rakentuminen lapsuudessa

Itsetunto on osa yksilön minäkuvaa, ja itsetunnon kehitys pohjautuukin vahvasti minäkäsityksen ja minäkuvan kehittymiseen (Plummer 2014, 14). Minäkäsityksen, minäkuvan ja itsetunnon rakentumiseen liittyy lukuisia teorioita eri tieteenaloilta. Osa teorioista painottaa kognitiivista kehitystä, osa pohjautuu sosiaaliseen kasvuun. (Mruk 2013, 110.) Harter (2012) yhdistää teoriassaan molemmat; lapsen minäkuvan kehittyminen on riippuvainen sekä kognitiivisesta kehityksestä että sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Kognitiivinen kehitys mahdollistaa lapsen kyvyn hahmottaa erilaisia fyysisiä ja henkisiä ominaisuuksiaan sekä kuvailemaan niitä. Myöhemmin lapsi oppii myös arvottamaan itseään ominaisuuksiensa mukaan, mikä johtaa yksilön globaalin eli yleisen itsetunnon muotoutumiseen. Kognitiivisen kehityksen ohella minän kehitys voidaan nähdä myös sosiaalisesti rakentuvana. Vuorovaikutus aluksi vanhempien, vertaisryhmän ja opettajien sekä myöhemmin laajemman sosiaalisen verkoston kanssa vaikuttaa yksilön itseensä kohdistuvien näkemysten ja arvioiden myönteisyyteen tai kielteisyyteen. (Harter 2012, 1–2, 10–11.) Myös Keltikangas-Järvinen (2017, 121–122) näkee minäkuvan muotoutuvan sekä psykologisen ja biologisen kehityksen että vuorovaikutuksen myötä. Itsetunto rakentuu eritoten niistä kokemuksista, joita ihminen saa ympäristöstään ja vuorovaikutuksestaan muiden ihmisten kanssa (Keltikangas-Järvinen 2017, 147). Seuraavaksi tarkastelemme itsetunnon rakentumista sekä kognitiivisen kehityksen että vuorovaikutuksen näkökulmasta vauvasta keskilapsuuteen saakka.

Itsetunto alkaa muodostua vauvalle samojen tekijöiden kautta kuin perusluottamus. Kun lapsi saa hoivaa ja huolenpitoa, hän oppii luottamaan toisiin ja tekee päätelmiä, että hän on huolenpidon arvoinen eli tärkeä ja arvokas. (Keltikangas-Järvinen 2017, 149.) Vastaavasti, jos vanhemmat eivät vastaa vauvan tarpeisiin tai anna hänelle hoivaa, rohkaisua ja hyväksyntää, lapsi omaksuu kielteisiä näkemyksiä itsestään (Harter 2012, 12). Varhainen oman itsensä arviointi perustuu siihen, miten pienen lapsen läheisimmät ihmiset reagoivat hänen toimintaansa. Tunne

siitä, että on hyväksytty ja rakastettu, on riippuvainen lähiympäristön myönteisistä huomionosoituksista. (Plummer 2014, 15.) Varhainen hoito- ja kiintymyssuhde onkin sekä laadultaan että määrältään merkittävä tekijä lapsen itsetunnon rakentumisessa. Lapsen kyvystä luottaa muiden hoivaan ja huolenpitoon kasvaa vähitellen kyky luottaa itseensä. (Keltikangas-Järvinen 2017, 153.)

Lapsen motoriset taidot kehittyvät voimakkaasti ensimmäisen ikävuoden lopulla, ja sen myötä lapsen oma aktiivisuus lisääntyy. Lapsi alkaa harjoitella erilaisia taitoja ja saa samalla kokemusta osaamisestaan. Osaamisella ja suoriutumisella alkaa olla itsetunnon kehittymiseen aiempaa merkittävämpi vaikutus. (Keltikangas-Järvinen 2017, 158.) Aluksi lapselle riittää, että hän kokeilee erilaisia toimintoja ja havainnoi niiden seurauksia, mutta myöhemmin toiminnoissa onnistuminen ja tavoitteiden saavuttaminen muodostuu lapselle tärkeäksi (Flammer 2015, 506). Epäonnistuminen ei kuitenkaan suoraan vaikuta lapsen minäpystyvyyden tai itsetunnon kokemukseen vaan se, miten läheiset ihmiset reagoivat epäonnistumiseen (Lawrence 2006, 8). Kun lapsi ei vielä osaa itse arvioida suoriutumistaan, vaatimustason hänen toiminnalleen asettaa aikuinen. Vanhempien tehtävä on antaa lapselle mahdollisimman paljon kehuja ja kannustusta sekä mahdollisimman vähän arvostelua. (Keltikangas-Järvinen 2017, 158–159.) Taaperoikäisen vanhemmiltaan omaksuma myönteinen kuva itsestään toimijana sekä luottamus omiin kykyihin johtaa vähitellen minäpystyvyyden tunteeseen (Harter 2012, 14). Lapsen itsetunnon kannalta tärkeän minäpystyvyyden tunteen perusta muotoutuu ensimmäisten kolmen–neljän ikävuoden aikana (Flammer 2015, 506).

Kielen oppiminen on yksi merkittävä tekijä lapsen minän kehittämisessä. Se mahdollistaa lapsen kyvyn verbaalisesti kuvailla itseään ja ominaisuuksiaan. (Harter 2012, 14). Harter (2012) näkee minäkuvan koostuvan yksilön piirteistä ja ominaisuuksista kertovista kuvauksista (self-representations, self-descriptions). Yksilön kuvaukset itsestään ovat erilaisia eri ikä- ja kehityskausina (Harter 2012, 19–21). Kolmen–neljän vuoden ikäisen lapsen kuvaukset itsestään liittyvät tyypillisesti konkreettisiin, havaittavissa oleviin ominaisuuksiin, kuten taitoihin, tekemisiin ja omiin mieltymyksiin. Kuvaukset ovat epärealistisen positiivisia; lapsi ei osaa vielä erottaa ihanneminäänsä todellisesta minästään. (Harter 2012, 28.) Kuten minäkuvaa määrittelevässä kappaleessa toimme esiin, vanhempien ja myöhemmin esimerkiksi vertaisryhmän ja opettajien arvioilla lapsen ominaisuuksista on suuri merkitys siihen, millaisena lapsi itse näkee itsensä sekä millaiseksi hän kuvaa itseään (Aro ym. 2012, 10).

Alle kouluikäisellä lapsella on yleensä vahva luottamus omaan osaamiseen ja suoriutumiseen. Tämä jopa ylenpalttinen tyytyväisyys itseä ja omia suorituksia kohtaan karisee, kun lapsi kouluun siirtyessään alkaa vähitellen arvioida itseään uudella tavalla. (Keltikangas-Järvinen 2017, 218.) Realistisempi ja tasapainoisempi arvio omista kyvyistä ja ominaisuuksista alkaa muotoutua lapselle sosiaalisen vertailun (social comparison) kautta. Itsensä vertaaminen muihin edellyttää lapselta kognitiivisen kehityksen mahdollistamaa oman ja muiden toiminnan samanaikaista arviointia. (Harter 2012, 62.) Lapsi arvioi omia motorisia, sosiaalisia ja älyllisiä kykyjä sekä persoonallisuuttaan ja käytöstään suhteessa luokkakavereihin, sisaruksiin ja muihin vertaisiin (Mruk 2013, 164). Samaan aikaan lapsi oppii vähitellen minäkuvan eheytyksen ja eriytyksen kautta arvioimaan kykyjään eri osa-alueilla eri tavoin (Harter 2012, 10). Lapsi ymmärtää, että voi olla jossain asiassa hyvä ja toisessa asiassa huonompi. Lisäksi lapsi oppii erottamaan todellisen minänsä ihanneminästänsä sekä vertailemaan niitä keskenään: “olen tällainen, mutta haluaisin olla tällainen” ja “osaan näitä asioita, mutta näitä asioita en vielä osaa”. (Aro ym. 2012, 11–12.) Tässä vaiheessa lapsen itseään koskevat kuvaukset alkavatkin olla aiempien yltiöpositiivisten sijaan todenmukaisempia; lapsi näkee itsessään sekä myönteisiä että kielteisiä ominaisuuksia. Lapsi arvioi kuvauksissaan kykyjään ja osaamistaan erillisillä osa-alueilla sekä muihin verraten. (Harter 2012, 28.)

Osaamisen ja hallinnan tunteet eivät rajoitu ainoastaan toimintaan ja suoriutumiseen. Yksilön kyky käsitellä ja hallita omaa itseään ja tunteitaan on yhteydessä itsetunnon kehittymiseen. Tätä kutsutaan itsesäätelyksi (self-regulation). (Keltikangas-Järvinen 2017, 163.) Varhaisessa kehitysvaiheessa lapsen käyttäytymistä kontrolloi ulkoapäin tuleva ohjaus. Aikuiset hallitsevat lapsen toimintaa reagoimalla siihen myönteisellä vahvistamisella tai kielteisesti jopa rankaisemalla. Pikkuhiljaa lapsi alkaa ennakoida ympäristönsä reaktioita ja sisäistää esimerkiksi vanhempiensa käyttäytymissääntöjä osaksi omia toimintamallejaan. Näin lapsi alkaa arvioida sekä säädellä käytöstään myös itsenäisesti. (Harter 2012, 53.) Kouluympäristöön siirtyminen asettaa lapsen käyttäytymiselle uudenlaisia vaatimuksia ja odotuksia (Karikoski 2008, 62), mikä edellyttää itsesäätelytaitojen jatkuvaa kehitystä. Itsesäätelyn kehittymisen myötä lapsi oppii muun muassa käsittelemään tunteitaan sekä sietämään pettymyksiä (Keltikangas-Järvinen 2017, 164), mikä on tärkeää terveen itsetunnon kehittymisen kannalta.

Läpi koko lapsuuden ja kouluiän aina murrosiän loppuun asti lapsi heijastaa itseään ja osaamistaan vanhempiensa reaktioista. Lapsi poimii vanhempiensa antamasta palautteesta positiivisia ja negatiivisia ominaisuuksia ja liittää ne itseensä. (Harter 2012, 12; Keltikangas-Järvinen 2017,

185.) Keltikangas-Järvinen (2017) käyttää ilmiöstä termiä peilisuhde. Lapsi, jolle kerrotaan hänen olevan avulias, ystävällinen ja älykäs, todennäköisesti kasvaa uskoen niin. Päinvastoin lapsi, jolle viestitään hänen olevan itsekäs, laiska tai keltoton, näkee myös itsensä todennäköisesti tässä valossa. (Miller & Moran 2012, 31–32.) Minäkuva syntyy sekä lapsen omista havainnoista että vanhempien palautteesta. Itsetunto taas muodostuu siitä, että lapselle ilmaistaan onko hänen itseensä liittämät ominaisuudet hyviä vai huonoja. Kun lapsi tekee paljon työtä, häntä sanotaan ahkeraksi. Siitä, millä tavalla ahkeruudesta mainitaan, lapsi ymmärtää, että ahkeruus on vanhempien mielestä hyvä ominaisuus. (Keltikangas-Järvinen 2017, 185.) Vanhempien palaute vaikuttaa lapsen itsearvostuksen tunteisiin ylpeyden ja häpeän muodoissa. Lapsi, jota kehuaan ja kannustetaan hänen ponnistuksistaan, on ylpeä saavutuksistaan. Vastaavasti lapsi, jonka suorituksia kritisoidaan, voi kokea lamaannuttavaa häpeän tunnetta kyvyistään. (Harter 2012, 12.) Vanhemmat viestivät jatkuvasti lapselle jotain hänen olemuksestaan ja kyvyistään sekä siitä, millaisia odotuksia häntä kohtaan on ja vastaako hän näitä odotuksia. Kaikki palaute ei ole sanallista, vaan vanhemmat voivat osoittaa tyytyväisyyttään tai tyytymättömyyttään myös elein tai esimerkiksi olemalla reagoimatta mitenkään. Lapsen itsetunnon kehityksen kannalta tuhoisinta onkin sellainen epämääräinen sanaton viestintä, jossa mikään lapsen toiminta ei aiheuta vanhemmissa tyytyväisyyttä. Lisäksi lapsi ottaa vastaan palautetta myös siitä, miten vanhemmat puhuvat lapsesta muille aikuisille. Jos vanhempi kuvailee lastaan ujoksi ja pelokkaaksi, lapsi sisäistää vanhemman näkemyksen odotuksena häntä kohtaan ja alkaa käyttäytyä sen mukaisesti – riippumatta siitä onko oikeasti ujo tai pelokas. (Keltikangas-Järvinen 2017, 186.)

Herkimmillään itsetunnon kehittyminen on noin 6–13 vuoden iässä eli juuri esi- ja alakouluvuosien aikana. Tällöin lapsen havainnointi-, arviointi- ja päättelykyvyt ovat kehittyneet riittävästi, jotta hän pystyy arvioimaan itseään kohtuullisen realistisesti. Lisäksi samaan aikaan lapsen toiminnan piiri laajenee kodin ulkopuolelle, ja hän saa enemmän vertailukohteita ikätovereistaan koulussa ja harrastuksissa. Koulussa lapsi myös vastaanottaa jatkuvasti opettajilta palautetta käyttäytymisestään ja osaamisestaan – eli siitä millainen hän on ja mitä hän osaa. (Aho 1996, 28–29.) Kognitiivinen kehitys mahdollistaa itsensä arvioimisen todenmukaisesti, mutta mahdollisesti myös aiempaa negatiivisemmassa valossa. Kun lapsi alkaa nähdä itsessään sekä positiivisia että negatiivisia ominaisuuksia, on mahdollista, että hänen itsearvostuksen vaaka-kuppinsa kääntyy kielteisen puolelle. Itsensä arvioiminen suhteessa vertaisiin asettaa myös uudenlaisia paineita suoriutua hyvin kouluyhteisössä yleisesti arvostetuissa toiminnoissa, mikä vaikuttaa lapsen globaaliin itsetuntoon. Kun lapsi oppii erottamaan ihanneminän todellisesta

minästään, voi hän kokea pettymystä ja riittämättömyyttä, jos todellinen minä ei vastaakaan omia sekä muiden odotuksia. (Harter 2012, 64–65.) Uudenlaiseen kasvuympäristöön eli kouluun siirtymisen myötä lapsen itsetunto voi siis olla koetuksella.

Ahon (1996, 38) mukaan koti luo pohjan lapsen itsetunnolle, mutta hänen omien tutkimustensa perusteella voidaan nähdä, että päiväkotia ja koulu vaikuttavat lähes yhtä paljon lapsen itsetuntoon. Näin ollen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa lapsen itsetunto rakentuu sekä vanhempien että ikätovereiden ja opettajien myötävaikutuksessa. Keltikangas-Järvisen (2017, 37) mukaan itsetunto vakiintuu vähitellen jo varhaisina kouluvuosina. Vanhemmilla ja opettajalla on tärkeä kasvatustehtävä itsetunnon tukemisessa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa.

2.1.3 Itsetunnon merkitys lapsen elämässä

Olemme jo todenneet, että itsetuntoa on määritelty ja tulkittu lukuisilla eri tavoilla. Myös itsetunnon mahdollisia syitä, seurauksia ja yhteyksiä elämän eri osa-alueisiin on tutkittu laajalti. Jordan, Zeigler-Hill ja Cameron (2015) esittävät, että itsetunnon tutkimisen kestävä kiehtovuus voi selittyä sillä, että itsetunnon assosioidaan heijastuvan yksilön elämäntilanteeseen. Hyvä tai terve itsetunto liitetään usein esimerkiksi akateemiseen menestykseen, psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen sekä tyytyväisyyteen sosiaalisissa suhteissa. Se, että itsetunnon nähdään vahvistuvan onnistumisten myötä ja heikentyvän epäonnistuneen suorituksen jälkeen, antaa vaikutelman, että itsetunto ei ole ainoastaan suoriutumisen seuraus vaan syy elämän onnistumisiin ja epäonnistumisiin (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs 2003, 2). Se, missä määrin itsetunnolla on yhteyttä elämäntilanteeseen ja edellä mainittuihin ulottuvuuksiin, on kuitenkin edelleen kiistanalaista (Jordan ym. 2015, 522; Miller & Moran 2012, 58–59). Tässä kappaleessa tarkastelemme erilaisia, jopa vastakkaisia näkemyksiä itsetunnon liitoksista oppimiseen ja koulumenestykseen, psyykkiseen hyvinvointiin sekä sosiaalisiin suhteisiin erityisesti lapsuudessa.

Jotta voidaan esittää, että itsetunto itsessään on tärkeää, tutkimusten tulisi osoittaa, että ihmisen uskomuksilla itsestään on merkittäviä seurauksia elämässä. Toisin sanottuna ihmisen uskomuksesta, että hän on älykäs, tulisi olla hänelle etua riippumatta siitä, onko hän todella älykäs. (Baumeister ym. 2003, 2.) Vaikka Baumeister ja kumppanit näin toteavat, ei itsetunnon merkitystä voida kuitenkaan pitää joutavana, sillä ihmisen uskomukset itsestään ohjaavat hänen käyttäytymistään. Ihminen toimii sen mukaisesti, millainen käsitys hänellä on itsestään, eikä niinkään siten, millaiset hänen todelliset kykynsä ja ominaisuutensa ovat. (Aho 1996, 10–11; Baumeister

ym. 2003, 2.) Itsetunto on jatkuvasti läsnä ja vaikuttaa ihmisen olemukseen, ajatuksiin ja toimintaan sekä siihen, miten muut häneen suhtautuvat (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 12). Keltikangas-Järvisen (2017) mukaan ihminen, jolla on terve itsetunto, kokee pystyvänsä riittävästi vaikuttamaan omaan elämäänsä. Hän kykenee tekemään ratkaisuja ja päätöksiä, jotka ohjaavat hänen elämäänsä haluamaansa suuntaan. Hallinnan tunteen kehittymisen myötä lapsi kokee pystyvänsä itse vaikuttamaan ratkaisuillaan ja toiminnallaan elämäänsä ja ympäristöönsä. Lapsi, jolta tällainen sisäinen kontrolli ja hallinnan tunne puuttuu, kokee olevansa avuton ja täysin riippuvainen muista ihmisistä (Keltikangas-Järvinen 2017, 41, 279). Näin ollen lapsen toimintaan vaikuttaa myös itsetuntoon liitetty tunne oman elämän hallinnasta tai hallinnan tunteen puutteesta.

Itsetunnon yhteys oppimiseen ja koulumenestykseen

Itsetunnon ja koulumenestyksen yhteyttä toisiinsa on tutkittu kansainvälisesti paljon. Tutkimustuloksia on sekä yhteyden puolesta että vastaan (Miller & Moran 2012, 58–59). Baumeister ja kollegat (2003) tiivistävät, että useat tutkimukset osoittavat positiivisen, mutta heikon ja epäselvän yhteyden itsetunnon ja koulussa menestymisen välillä. Epäselvän yhteydestä tekee se, että tutkimukset eivät ole pystyneet erittelemään onko itsetunto selittävä tekijä koulussa menestymiseen vai kenties seurausta koulumenestyksestä (Baumeister ym. 2003, 11). Miller ja Moran (2012) esittävät, että yhteyttä saavutuksiin tulisi arvioida yleisen eli globaalin itsetunnon sijaan spesifin itsetunnon näkökulmasta. Kun tarkastellaan koulumenestystä spesifin, tilannekohtaisen itsetunnon kannalta, voidaan itsetunnolla todeta olevan positiivinen yhteys koulussa suoriutumiseen – mutta vain tässä tietyssä osa-alueessa tai oppiaineessa. Näin ollen korkea minäpystyvyyden tunne ja hyvä itsetunto esimerkiksi matemaattisessa osaamisessa voi johtaa hyviin suoriutuksiin matematiikassa. Vastaavasti voidaan ajatella, että oppilaan yleinen käsitys itsestään “hyvänä ja osaavana tyyppinä” ei vaikuta hänen suoriutumiseensa matematiikan kohteessa (Baumeister ym. 2003, 6; Miller & Moran 2012, 59–61).

Keltikangas-Järvinen (2017, 46) puolestaan esittää itsetunnon ja koulumenestyksen välillä olevan erittäin vahvan yhteyden; luottamus itseensä ja omaan osaamiseen selittää koulumenestyksestä suuremman osan kuin esimerkiksi älykkyys. Näkemys kansainvälisiin tutkimuksiin voi selittyä sillä, että Suomessa koulumenestystä arvioidaan ja mitataan eri tavoin kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa tai Iso-Britanniassa. Suomessa koulussa menestymiseen liitetään koesuorituksen ohella muun muassa oppimaan oppimisen taidot, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä tiedon hankinnan ja konstruoinnin taidot (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Keltikangas-Järvinen (2017) toteaakin, että suomalaiset koululaiset ovat monessa suhteessa omaleimaisia, ja tästä syystä kansainväliset tutkimustulokset eivät välttämättä päde Suomen koulukontekstissa. Vastoin Millerin ja Moranin yllä esitettyä näkemystä koulumenestykseen liittyvän itsetunnon ja globaalin itsetunnon erillisyydestä, Keltikangas-Järvisen (2017) mukaan suomalaislapsilla nämä kaksi ovat sama asia. Suomalainen lapsi tuntee itsensä hyväksi ja arvokkaaksi, jos menestyy koulussa ja huonoksi, jos koulu ei suju. Näin ollen yhteys voidaan nähdä kaksisuuntaisena; itsetunto on yhteydessä koulumenestykseen ja koulumenestys on yhteydessä itsetuntoon (Keltikangas-Järvinen 2017, 47–48).

Keskilapsuudessa, eli alakouluikäisenä, oppimiseen vaikuttavat erityisesti lapsen ominaisuudet, kuten kognitiiviset kyvyt, sosiaaliset taidot ja motivaatio. Myös lapsen käsityksellä itsestään oppijana on suuri merkitys oppimisessa ja koulussa suoriutumisessa. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila. 2014, 98.) Aro ja kollegat (2012) toteavat, että minäpystyvyyden tunteeseen liittyvä onnistumisen ennakointi vaikuttaa voimakkaasti oppimiseen ja koulussa suoriutumiseen. Heikko koulussa suoriutumiseen liittyvä minäpystyvyyden kokemus johtaa herkästi siihen, että lapsi ennakoi epäonnistuvansa haastavissa tai uudennlaisissa tehtävissä. Tällöin lapsi aliarvioi kykyjään, välttelee tehtäviä sekä luovuttaa helposti. Lapsi, jolla on vahva minäpystyvyyden tunne, uskaltaa ottaa haasteita vastaan, arvioi itseään realistisesti, ponnistelee vaikeissa tehtävissä ja ennakoi onnistuvansa niissä (Aro ym. 2012, 21). Minäpystyvyyden kokemus vaikuttaa lapsen kiinnostukseen ja motivaatioon koulua ja oppimista kohtaan, stressinhallintaan sekä kognitiivisten taitojen kehittymiseen (Bandura 2005, 10).

Itsetunnon sekä oppimisen ja koulumenestyksen yhteydestä puhuttaessa tärkeä tekijä on myös yksilön oma vaatimustaso, jonka voidaan välillisesti nähdä vaikuttavan koulussa suoriutumiseen. Hyvä itsetunto voi rohkaista ihmistä asettamaan vaatimustasonsa korkealle ja ottamaan vastaan vaativia tehtäviä. Heikko itsetunto taas voi johtaa ihmisen antautumaan epäpätevyyden ja epävarmuuden tunteille helpommin ja asettamaan vaatimukset omaa toimintaa kohtaan alhaisiksi. (Baumeister ym. 2003, 10.) Itsetunnon ja vaatimustason yhteys ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Keltikangas-Järvinen (2017) esittää, että korkea vaatimustaso ja hyvä suoriutuminen eivät välttämättä osoita, että lapsella on hyvä itsetunto, sillä myös heikko itsetunto voi ohjata jatkuviin suorituksiin ja muille “näyttämiseen”. Vastaavasti hyvä itsetunto ei välttämättä aiheuta tarvetta asettaa vaatimustasoa ja suoriutumista korkealle. Hyvä itsetunto ei automaattisesti sulje pois laiskuutta tai tuo ihmiselle ahkeruutta (Keltikangas-Järvinen 2017, 44). Hyvä itsetunto on kuitenkin yhteydessä siihen, että ihmisen itselleen asettama vaatimustaso pysyy epäonnistumisista huolimatta samanlaisena. Erityisen selkeästi tämän voi havaita lapsilla.

Eräässä tutkimuksessa lapsille annettiin kokeessa liian haastavia ongelmia, ja osa heistä ei sen jälkeen osannut ratkaista sellaisiakaan ongelmia, joita aiemmin olivat osanneet. Epäonnistuminen laski lasten minäpystyvyyden kokemusta, ja samalla he laskivat omaa vaatimustasoaan. Tällaista ilmiötä kutsutaan psykologiassa ”opituksi avuttomuudeksi”, ja sen on todettu olevan yhteydessä matalaan itsetuntoon. (Keltikangas-Järvinen 2017, 45–46.)

Itsetunnon yhteys psyykkiseen hyvinvointiin

Plummerin (2014, 13) mukaan itsetunto voidaan nähdä yhtenä emotionaalisen, henkisen ja fyysisen terveyden perustana. Rosenberg ja kollegat (1995, 144) tarkentavat, että spesifi itsetunto vaikuttaa ihmisen toimintaan, mutta globaalilla itsetunnolla eli yleisellä itsearvostuksen tunteella, on merkittävä yhteys ihmisen psyykkiseen hyvinvointiin. Itsetunnolla on tutkimusten mukaan myös vahva yhteys onnellisuuteen. Ihmiset, joilla on hyvä itsetunto, ovat merkittävästi onnellisempia kuin ihmiset, joiden itsetunto on heikompi. (Baumeister 2003, 1.) Myös Keltikangas-Järvinen (2017) toteaa, että itsetunto ja yleinen hyvinvoinnin tunne ovat yhteydessä toisiinsa. Ne eivät kuitenkaan suoranaisesti kulje käsi kädessä. Itsetunto ei itsessään välttämättä johda elämäntyytyväisyyteen, ja vastaavasti ihminen voi kokea tyytyväisyyttä elämäänsä, vaikka hänellä olisikin joiltain osin huono itsetunto (Keltikangas-Järvinen 2017, 40).

Hyvän itsetunnon on todettu suojaavan ihmistä stressiltä, auttavan ihmistä sietämään vastoinkäymisiä sekä selviytymään epämiellyttävissä tai traumaattisissa tilanteissa. (Baumeister ym. 2003, 26, 28.) Itsetunnoltaan vahva ihminen kykenee näkemään elämänsä ylipäättään positiivisessa valossa, ja hänellä on valmiuksia kestää pettymyksiä ja epäonnistumisia (Keltikangas-Järvinen 2017, 25, 40). Hyvä itsetunto voidaan nähdä merkittävänä voimavarana lapsen psyykkiselle hyvinvoinnille. Vahvaan itsetuntoon liitetyt ominaisuudet, kuten tunne omasta tärkeydestä ja arvokkuudesta, tunne oman elämän hallinnasta, luottamus omaan pystyvyyteen sekä kyky selviytyä kielteisistä kokemuksista ja tunteista, vaikuttavat lapsen arjessa selviytymiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin.

Itsetunnon yhteys sosiaalisiin suhteisiin

Itsetunnolla on Keltikangas-Järvisen (2017) mukaan yhteys myös sosiaalisiin taitoihin sekä kykyyn tulla muiden ihmisten kanssa toimeen. Valmiudet arvostaa muita ihmisiä ja ottaa heidät huomioon ovat yhteydessä hyvään itsetuntoon. Heikko itsetunto taas voi johtaa siihen, että ihminen kokee muut ihmiset monissa tilanteissa uhkana; hän näkee muiden ihmisten menestyvän aina paremmin, mikä voi aiheuttaa hänelle kateutta ja huonommuuden tunnetta. Tästä voidaan

päätellä, että hyvä itsetunto helpottaa sosiaalista sopeutumista, kun taas heikko itsetunto voi hankaloittaa sosiaalista kanssakäymistä (Keltikangas-Järvinen 2017, 42). Nurmi ja muut (2014, 122) esittävät, että vertaisryhmässään suositut lapset ovat ystävällisiä ja muita huomioivia, ja näin ollen selviytyvät hyvin sosiaalisissa tilanteissa. Keltikangas-Järvisen (2017) teorian mukaan näillä ”suosituilla lapsilla” olisi siis hyvä tai vahva itsetunto. Baumeister ja kollegat (2003) kuitenkin tuovat esiin, ettei vahva itsetunto aina viittaa suosioon tai hyviin sosiaalisiin suhteisiin. Tutkimusten mukaan itsetunnoltaan vahvojen ihmisten kokemukset omasta sosiaalisesta lahjakkuudesta tai suosioista ovat vain heidän subjektiivisia käsityksiänsä, sillä esimerkiksi vertaisryhmä ja opettajat eivät arvioineet heitä yhtään pidetyimmiksi kuin itsetunnoltaan heikompia ihmisiä (Baumeister ym. 2003, 20). Keltikangas-Järvinen (2017, 94) toteaaakin, että sosiaalinen aktiivisuus ja ulospäin suuntautuneisuus ovat yhteydessä yksilön temperamenttiin sen sijaan, että niitä voitaisiin nähdä hyvän itsetunnon osoituksina.

Itsetunnon merkitystä yksilön sosiaalisissa suhteissa voidaan arvioida minäpystyvyyden kokemuksen kautta. Kun lapsi kokee olevansa hyväksytty ja pidetty vertaistensa joukossa sekä kuuluvansa ryhmään, hänelle muodostuu kuva itsestään arvokkaana sekä sosiaalisesti osaavana (Miller & Moran 2012, 123). Tästä voidaan vetää johtopäätös, että lapsi, joka kokee olevansa sosiaalisesti taitava, hakeutuu helpommin vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Ilmiö voidaan ymmärtää kehänä, jossa myönteiset kokemukset sosiaalisista suhteista vahvistavat lapsen sosiaalista itsetuntoa, mikä taas helpottaa sosiaalisten suhteiden solmimista. Vastaavasti sosiaalisten suhteiden luominen voi Plummerin (2012, 17) mukaan olla haastavaa, jos lapsi heikon itsetuntonsa vuoksi kokee, ettei ole tarpeeksi hyvä ansaitakseen ihmisiä ja ihmissuhteita ympärilleen.

Tutkijoiden eriävistä mielipiteistä huolimatta ei voida kiistää, etteikö itsetunnolla olisi minäkäänlaisia yhteyksiä ihmisen elämän eri osa-alueilla pärjäämisessä. Hyvä itsetunto ei välttämättä suoraan ennusta oppimisen sujuvuutta, koulussa menestymistä, psyykkistä hyvinvointia tai tyydyttäviä sosiaalisia suhteita. Sen voidaan kuitenkin todeta helpottavan ihmisen pyrkimystä tehdä sellaisia valintoja ja ratkaisuja, joiden kautta hänen on mahdollista elää sellaista elämää, johon hän on tyytyväinen, ja jossa hän voi hyvin. Kun lapsi arvostaa itseään, luottaa omaan pystyvyyteensä ja kokee voivansa vaikuttaa oman elämänsä kulkuun, hän oletettavasti pyrkii menestymään hyvin sellaisilla elämänalueilla, jotka hän kokee tärkeiksi. Miller ja Moran (2012, 54–55) tiivistävät, että itsensä hyväksi tunteva lapsi todennäköisemmin näkee oman potentiaalinsa, eli voimavaransa ja mahdollisuutensa, ja toimii niiden mukaisesti. Voimavarojen ja vahvuuksien tunnistamisessa ja hyödyntämisessä lapsi tarvitsee aluksi kuitenkin tärkeiden

aikuisten, vanhempien ja opettajan apua. Yhteistyön kautta rakennettu kasvattajien yhteinen linja lapsen tukemisessa helpottaa lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä.

2.2 Kasvatusyhteistyö alkuopetuksessa

Joka syksy uutisiin palaa aihe, jonka jokainen suomalainen lapsiperhe kokee henkilökohtaisesti jossain vaiheessa elämää – koulun alku: uudet ekaluokkalaiset, malttamaton jännitys ja koko perhettä koskettava uusi elämänvaihe. Vaikka koti on lapsen tärkein kasvuympäristö, peruskoulu muodostaa kodin ohella lapsen elämässä sekä psyykkisen, fyysisen että sosiaalisen ympäristön, jossa lapsi kasvaa ja kehittyy pienestä ekaluokkalaisesta itsenäiseksi opiskelijaksi. Niin kodilla kuin koululla on tällä polulla merkittävä, toisiaan täydentävä tehtävä. Parhaimmillaan sitä kutsutaan kasvatuskumppanuudeksi. (Opetushallitus 2007.) Tässä teoreettisen viitekehysten toisessa osassa käymme läpi kodin ja koulun välisiä kasvatusyhteistyön käytäntöjä. Perheimme kasvatusyhteistyötä määrittäviin asetuksiin ja siihen, mitä ne todellisuudessa tarkoittavat muuttuvassa koulumaailmassa. Lisäksi tarkastelemme kasvatusyhteistyössä jakautuvaa asiantuntijuutta ja kasvatusvastuuta sekä sitä, millainen merkitys kasvatusyhteistyöllä on esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa, kun lapsi aloittaa koulunkäynnin.

2.2.1 Kasvatusyhteistyön lähtökohdat

Keskustelua ja kirjoituksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä varjostaa usein negatiivisävytteinen vire. Wilma-viesteissä muistutetaan vanhempia lapsen unohtuneista läksyistä ja välitunnilla tapahtuneista sanaharkoista. Vanhempainillat seuraavat totuttua kaavaa, jossa vanhemmat istuvat lastensa pulpeteissa kuunnellen opettajajohtoista kertausta koulumaailman säännöistä ja velvollisuuksista. (Kinnunen & Viitala 2008.) Opettajan ja vanhempien välisen yhteistyön on kuitenkin todettu vaikuttavan positiivisesti sekä lasten oppimiseen että yleiseen kognitiiviseen kehitykseen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen (Perälä-Littunen & Böök 2019, 37). Yhteistyön haasteena on ollut löytää positiivinen vire ja yhdessä toimimiseen motivoivia työtapoja (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 92). Tutkimusten mukaan vanhemmat ovat kuitenkin enimmäkseen kiinnostuneempia koulusta ja sen toiminnasta (Kinnunen & Viitala 2008, 6). Ongelmana on vanhempien rooli passiivisina informaation vastaanottajina, jolloin kodin ja koulun vuorovaikutussuhteet jäävät vain tiedottamisen ja yhteydenpidon tasolle (Kinnunen & Viitala 2008, 5–6).

Tutkimuksissa ja kirjallisuudessa vanhempien ja opettajan välisestä yhteistyöstä käytetään kasvatusyhteistyön ohella lisäksi usein termiä *kasvatuskumppanuus*, joka on käsitteenä levinnyt varhaiskasvatuksen puolelta myös koulutyöhön (Vasalampi 2008, 35). Epsteinin (2011, 4) mukaan kumppanuus (partnership) käsitteenä viittaa kasvattajien väliseen jaettuun vastuuseen, joka tukee oppilaan omaa aktiivista toimijuutta omassa oppimisessaan. Sen tavoitteena on luoda kasvuympäristö, jossa lapsesta välitetään ja lasta tuetaan tavoitteena kasvattaa hänestä motivoitunut oppija (Korhonen 2017, 57). Yhä useammissa kouluissa kodin ja koulun välistä yhteistyötä on päädytty toteuttamaan kasvatuskumppanuuden periaattein (Lämsä 2013, 53). Kasvatusyhteistyön ja kasvatuskumppanuuden välillä on tutkimuksissa nähty eroja niiden vastavuoroisuudessa ja dialogisissa ominaisuuksissa. Siinä missä kasvatuskumppanuudessa painotetaan vuoropuhelua, yhdessä tekemistä ja jaettua vastuuta, on kasvatusyhteistyö nähty enemmän tiedottamisena ja ongelmakeskeisenä rinnakkain toimimisena (Lämsä 2013, 51). Uusissa varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa kasvatusyhteistyön termistö on kuitenkin yhdenmukaistettu ja kasvatuskumppanuuden käsitteestä luovuttu. Perälä-Littunen ja Böök (2019, 37) avaavat kasvatusyhteistyön kansainvälisen terminologian vaikeuksia viittaamalla useisiin englanninkielisiin ilmaisuihin, joita kansainvälisissä tutkimuksissa käytetään kasvatusyhteistyön käsitteestä. Termejä, kuten *family-school partnership*, *parental involvement*, *parental engagement* ja *home-school co-operation*, kuvataan vaihtelevin määrein, mikä vaikeuttaa tulosten ja teorioiden tulkintaa. Viimeisin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) kuvaa kasvatusyhteistyön lähtökohtia ja tavoitteita vastavuoroisena yhteistyönä sekä luottamuksellisena keskusteluna. Voimme siis olettaa, että kasvatusyhteistyön termi voidaan nykyisin vastakkainasettelun sijaan rinnastaa kasvatuskumppanuuden käsitteeseen.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä määrittävät valtakunnalliset ja paikalliset päätökset, jotka muodostavat koulun toimintaa ohjaavan kokonaisuuden (Opetushallitus 2007). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 35) linjaa kasvatusyhteistyön tehtäväksi tukea kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä siten, että jokaiselle oppilaalle voidaan tarjota hänen kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Yhteistyöllä ylläpidetään sosiaalista verkostoa, luodaan luottamussuhdetta vanhempien, opettajan ja oppilaan välille sekä kehitetään yhteisöllistä tukea (Kinnunen & Viitala 2008, 6). Lapselle perusopetuslaissa määrätty oikeudet esi- ja perusopetukseen, turvalliseen opiskeluympäristöön, oppilashuoltoon ja kouluruokailuun ohjaavat myös kodin ja koulun välistä kasvatusyhteistyötä (Opetushallitus 2007). Vanhempien pääosainen kasvatusvastuu sekä kokonaisvaltainen tieto lapsen kasvusta ja kehityksestä tulee hyödyntää lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla. Vaikka nämä valtakunnalliset ohjeistukset

sekä perusopetuslaki määrittävät kodin ja koulun yhteistyötä, on niiden kasvatustehtävät perinteisesti nähty erillään toisistaan (Metso 2004). Kinnunen ja Viitala (2008, 8) tuovat kuitenkin esille Bronfenbrennerin näkemyksen siitä, että kokonaisen kasvatusyhteisön, lapsen mikroyhteisöjen eli kodin ja koulun limittyminen toisiinsa on olennaisen tärkeää lapsen kasvulle ja kehitykselle.

Vastuu yhteistyön järjestämisestä ja sen kehittämisestä on opetuksen järjestäjällä. Koulun tulee saattaa vanhemmat tietoisiksi mahdollisuudesta osallistua kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, keskustella opetussuunnitelmasta, oppilashuollosta sekä opetuksen tuesta, oppimisen tavoitteista, arvioinnista ja todistuksista. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että koulu kokonaisuudessaan luo kasvatusyhteistyön käytänteet, mutta myös opettajalla on mahdollisuus järjestää ja kehittää yhteistyötä vanhempien kanssa heidän yhdessä näkemällään tavalla. Sen lähtökohtana tulee olla tasavertainen ja keskinäinen kunnioitus, jossa otetaan huomioon perheiden moninaisuus sekä tiedon ja tuen tarpeet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35.)

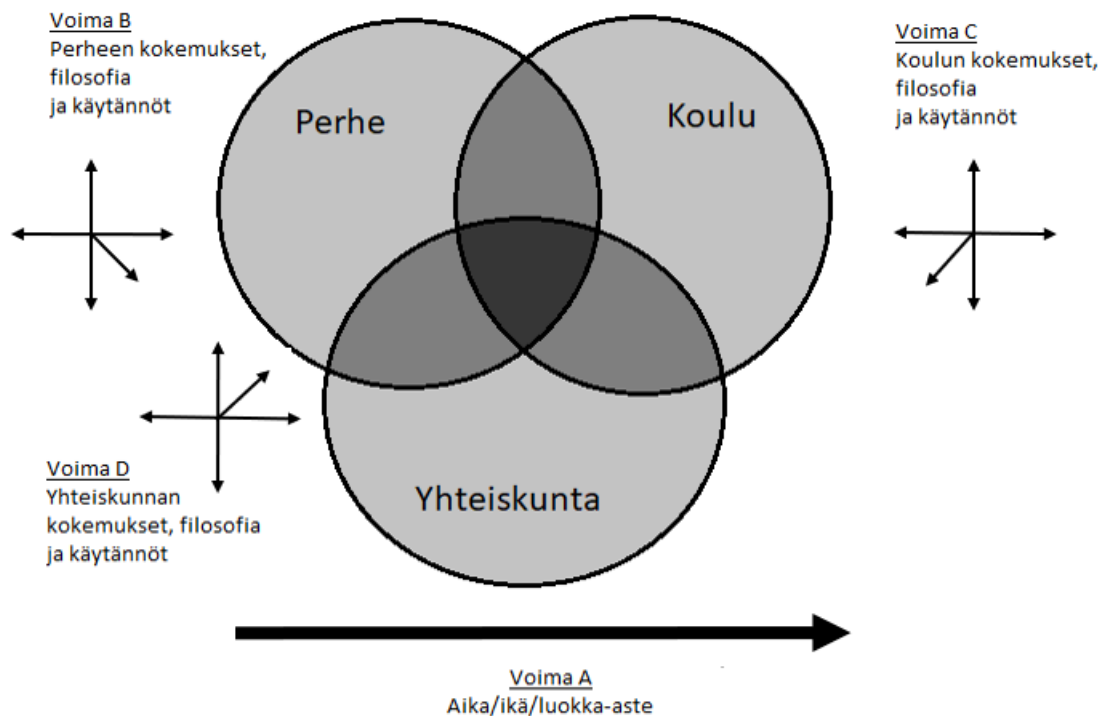
Tutkimuksissa yhteistyön ongelmana on pidetty muun muassa sitä, ettei se aina tavoita niitä vanhempia, jotka erityisesti kasvatusyhteistyöstä hyötyisivät (Metso 2004, 53). Koulunsa aloittaneiden lasten vanhempien tulisi organisoida yhtenäiseksi kasvatusyhteisöksi, joka toimisi yhteistyössä opettajan ja koulun kanssa (Pulkkinen 2000). Tällöin yhteistyö tavoittaisi paremmin myös ne perheet, jotka usein jäävät yhteistyön ulkopuolelle sekä vanhemmat, jotka hyötyvät niin opettajan kuin muiden vanhempien kanssa jaetuista ajatuksista, ideoista ja tietotaidosta (Kinnunen & Viitala 2008, 8). Alkuopetuksessa löydetty toimivat kasvatusyhteistyön mallit tukevat koko peruskoulun läpi kestävästi aktiivista yhteistyötä. Vanhempien kiinnostus kasvatusyhteistyöhön on suurimmillaan lasten aloittaessa koulunkäynnin, jolloin koulun tulisi tukea tätä yhteistyöhalukkuutta tarjoamalla erilaisia yhteistyömahdollisuuksia. (Siniharju 2003, 2.) Yhteistyöstä tulee osa koulun normaalia toimintaa, kun siihen totutaan alusta alkaen (Metso 2004).

Kaikessa yhteistyössä kodin ja koulun välillä tulee muistaa oppilaan rooli yhteistyön keskiössä. Kasvatusyhteistyön tutkimuskentällä lapsen näkökulma yhteistyöstä on jäänyt huomattavasti aikuisten näkökantoja vähemmälle. Lapset nähdään usein passiivisina yhteistyötoimien kohteena, ei aktiivisina toimijoina. Jo alkuopetusvaiheessa oppilas tulee ottaa osaksi kasvatusyhteistyötä, häntä tulee kuulla ja hänen tulee voida osallistua itseään koskeviin päätöksiin. Lapset, oman oppimisen asiantuntijoina, omaavat myös mielipiteitä yhteistyöhön liittyen ja pystyvät vaikuttamaan vanhempiinsa, iästä tai luokka-asteesta riippumatta. Lapsen rooli pelkkänä tiedon välittäjänä kodin ja koulun välillä ei vastaa kasvatusyhteistyölle asetettuja tavoitteita, eikä

myöskään lapsen odotuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. (Markström 2013, 45–52.) Erityisesti alkuopetuksessa yhteistyön muodot tulee suunnitella oppilaan ikä huomioiden. Opettajan tulee toimia yhteistyössä sekä lasten että kotien kanssa oppilaslähtöisesti ja kasvatustuuta jakaen. (Opetushallitus 2007, 16.)

2.2.2 Kasvatustuun jakaminen

Kodin ja koulun yhteistyön muodot ja laatu ovat vaihdelleet peruskoulun historian aikana. Eri-
laiset ja vaihtelevat näkemykset kasvatustuusta vaikuttavat sekä historiallisesti että yksilö-
tasolla tarkasteltuna kasvatusyhteistyön käytäntöihin ja odotuksiin. Epstein (2011, 26) jakaa
tämänhetkisten tutkimusten perusteella havaitut perheen ja koulun kasvatustuun jakamisen
periaatteet kolmeen eri luokkaan: erillisen vastuun malliin, jaetun vastuun malliin ja peräkkäi-
sen vastuun malliin. Näissä vastakkain asettuvat näkemykset siitä, ovatko koti ja koulu kaksi
erillistä instituutiota, jotka toteuttavat omaa kasvatustehtäväänsä erillään toisistaan, vai kaksi
osaltaan päällekkäistä ja vuorovaikutuksellista ympäristöä, jotka yhteistyössä luovat lapsen
kasvatusympäristön. Epsteinin jaettua kasvatustuuta kuvaavassa näkemyksessä sekä oppi-
laan että koulun ja lähialueen aikuisten muodostama yhteistyöverkosto tukee yhteisöllisestä nä-
kökulmasta parhaimmillaan sekä oppilaiden oppimista ja kasvua että myös koulun, kodin ja
lähialueen aikuisten toimintaa. Tässä osittaisen päällekkäisen vaikutuksen (Overlapping Sph-
eres of Influence) mallissa koti, koulu ja yhteiskunta muodostavat kolme lapsen maailmaan vai-
kuttavaa aluetta. Olennaista mallille on lapsen keskeinen asema, jolloin yhteistyötä toteutetaan
lapsen oppimista, kehittymistä ja menestymistä varten. Osittaisen päällekkäisen vaikutuksen
prosessissa oppilaat ovat oman koulumenestyksensä tärkeimmät vaikuttajat. (Epstein 2011, 31–
34.)



Kuvio 3. Epsteinin (2011, 32) perheen, koulun ja yhteiskunnan osittain päällekkäisten alueiden vaikutuksen teoreettisen mallin ulkoinen rakenne (External Structure of Theoretical Model: Overlapping Spheres of Influence of Family, School and Community on Children's Learning) (suomentanut Siniharju 2003, 7).

Kuviossa 3 (Epstein 2011, 32) esiintyvät voima B (perhe) ja voima C (koulu), jotka joko vetäytyvät toisistaan tai lähestyvät toisiaan voima A:n (aika) vaikutuksessa. Mitä kiinnostuneempia vanhemmat ovat lapsen koulunkäynnistä tai mitä enemmän opettajat hyödyntävät perhettä osana opetusta, sitä isomman yhteisen vaikutuksen alueen tämä luo kodin ja koulun välille. Koulunaloitusvaiheessa kodin ja koulun vaikuttamisen alueet yhdistyvät välttämättömästi, mutta todelliseen kumppanuuteen vaikuttaa läpi peruskoulun jatkuva vuorovaikutuksellinen yhteistyö. Yhteistyön laadusta riippumatta täysin päällekkäin toimivia kodin ja koulun vaikutuspiirejä ei lapsen kouluajana voida havaita, sillä sekä kodilla että koululla on aina myös täysin itsenäisiä toimintoja ja käytänteitä (Epstein 2011, 33).

Osittain päällekkäisten alueiden malli ja sen pohjalta kehitetyt näkemykset laadukkaasta kasvatusyhteistyöstä ovat olleet viitekehyksenä monissa kasvatusyhteistyötä tarkastelevissa tutkimuksissa. Näissä kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä kasvatuskumppanuus nähdään olennaisena tekijänä lapsen koulumenestykselle ja laadukkaalle opetustyölle. Tutkimuksissa todetaan myös, että jaettu vastuu ja kumppanuus ovat tärkeitä lähtökohtia yhteistyömuotoja kehitettäessä. (Siniharju 2003, 9.)

Koti ja perhe on lapsen tärkein kehitysympäristö ja sen merkitys lapsen elämässä on ylittämätön (Opetushallitus 2007; Metso 2002, 69). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 35) määrittää huoltajille ensisijaisen vastuun lapsen kasvatuksesta. Koulun tehtävä on tukea tätä kasvatustehtävää sekä vastata lapsen opetuksesta ja oppimisesta. Tämän lisäksi Metso (2002, 69) näkee kodin ja koulun sosiaalisen yhteisön oman, itsenäisen merkityksen lapsen kasvussa kouluyhteisön ja yhteiskunnan sosiaalisena jäsenenä. Kasvatusyhteistyön tehtävänä on tuoda kotia ja koulua sekä niiden erillisiä kasvatus- ja opetustehtäviä lähemmäs toisiaan. Vastakkainasettelu kodin ja koulun välillä ei hyödytä kumpaakaan osapuolta vaan siirtää niitä etäämmälle toisistaan (Metso 2002, 69). Vanhempien mahdollisuus osallistua koulutyöhön mahdollistaa lapsen täysipainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisen (Korhonen 2017, 60). Vastavuoroisella kasvatuskeskustelulla opettajien ja vanhempien on mahdollista määritellä ja etsiä yhdessä sellaisia kasvatusarvoja, joihin molemmat osapuolet voivat sitoutua. Näin kaksi lasta kasvattavaa osapuolta voivat löytää yhteisen suunnan ja päämäärän. (Metso 2002, 69.) Kasvatusyhteistyötä tehdään edistämään lapsen tervettä kasvua, kehitystä ja oppimista. Vanhemmat toimivat perheen ja lapsen asiantuntijoina, joiden näkemyksiä ja havaintoja tulee hyödyntää koulussa lapsen opetusta suunniteltaessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Vanhempien vastavuoroinen kommunikaatio koulun kanssa lapseen tai perheeseen liittyvistä mahdollisista erityistarpeista tai muuttuvista elämäntilanteista tukee lapsen koulunkäyntiä sekä yleistä hyvinvointia (Opetushallitus 2007, 16).

2.2.3 Yhteistyön muodot ja merkitykset

Suomalaisessa koulukulttuurissa ei perinteisesti ole ollut vanhemmille sijaa. Koti ja koulu ovat historiallisesti kulkeneet erillään toisistaan (Metso 2004, 116). Usein yhteistyö ja sen tarve nousee esiin vasta erityisten kasvatuksen ja oppimisen haasteiden ilmetessä (Husso 2008, 3). Kodin ja koulun yhteistyön olemassaoloa pidetään yleisesti itsestäänselvyytenä, mutta on epäselvää, mitä se todellisuudessa tarkoittaa (Metso 2004, 117). Vaikka suomalainen peruskoulu on pyrkinyt niin sanotusti avaamaan luokan ovet ja vaikka opetus on julkista toimintaa, on hyvin harvinaista nähdä vanhempi normaalina arkipäivänä koulussa. Nykypäivänä sekä tutkijat, poliitikot että vanhemmat ovatkin peräänkuuluttaneet koulujen toiminnan läpinäkyvyyttä sekä vanhempien mahdollisuutta osallistua koulun toiminnan kehittämiseen (Korhonen 2017, 55). Eka-luokkalaisen ensimmäisestä päivästä lähtien kehä koulun ympärillä laajenee (Metso 2004, 116). Tämän myötä myös lapsen sekä perheen roolit kehittyvät ja muuttuvat.

Kodin ja koulun yhteistyö on ollut historian saatossa hyvin moninaista, koska siihen ei ole annettu yhtenäisiä ohjeita. Perusopetuslaki (3§) määrittelee yhteistyön velvoitteen yksinkertaisesti: “Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa”. Vasta vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kodin ja koulun yhteistyölle kirjattiin erikseen sen edellytykset ja periaatteet. Nykyinen, vuonna 2014 laadittu opetussuunnitelma toistaa lähes sanasta sanaan nämä samat toimintamallit kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 35–36) jättää yhteistyön muodot vapaiksi, kunnan, koulun tai yksittäisen opettajan itse määriteltäviksi. Kodin ja koulun yhteistyötä tarkastelevissa tutkimuksissa ilmenee kuitenkin, että yhteistyön muodot noudattavat valtakunnallisesti hyvin yhtenäistä linjaa. Metson (2004, 118) tutkimuksen mukaan yhteistyö kodin ja koulun välillä määrittyi vanhempainilloiksi ja koulusta kotiin tulevaksi informaatioksi. Tärkeimpinä yhteistyömuotoina vanhemmat kokivat yksityiset tapaamiset opettajan kanssa, kuten vanhempainvartit ja arviointikeskustelut (Metso 2004). Perinteisimmät kohtaamiset vanhempien ja koulun välillä tapahtuvat vuosittaisissa juhlissa ja tapahtumissa. Teknologian mahdollistamien viestintämuotojen myötä perinteiset reissuvihkot ovat vähentyneet konkreettisesti ja kodin ja koulun välinen viestintä on siirtynyt muun muassa sähköisiin viestintäalustoihin, kuten Wilmaan ja Helmeen tai opettajan ja vanhempien väliseen sähköpostin käyttöön (Karhuniemi 2017). Lisäksi viestintämuotoina käytetään myös sosiaalisen median alustoja, kuten Facebookia, WhatsAppia, Instagramia ja erilaisia blogialustoja. Näissä tavallisen yhteydenpidon ja tiedottamisen lisäksi on mahdollista päästää vanhemmat myös lähemmäksi koulun arkea jakamalla esimerkiksi oppilaiden tuotoksia, projekteja ja retkiä.

Toimiva viestintä ja haasteet kasvatusyhteistyössä

Kodin ja koulun välisen laadukkaan yhteistyön pohjana on toimiva viestintä (Karhuniemi 2017). Onnistuneen yhteistyön edellytyksenä nähdään keskusteluihin pohjaava, toimiva vuorovaikutus, joka sisältää kuuntelemista ja kuulemista, tiedottamista, molemminpuolista palautetta, yhteisiä tapaamisia ja uskallusta puuttua ongelmiin (Metso 2002, 69–70). Parhaimmillaan se voi olla voimavara sen kaikille osapuolille. Pahimmillaan se voi vaikuttaa negatiivisesti sekä opettajan koulussa tekemään työhön, lapsen oppimiseen että koko perhe-elämään. Tanskalaistutkimuksessa (Dannesboe, Kryger & Palludan 2019) ilmeni kodin ja koulun välisten suhteiden vaikuttavan yhteistyöaktiivisuuden lisäksi myös muun muassa koko perheen hyvinvointiin. Haastavien yhteistyösuhteiden johdosta sekä vanhemmissa että lapsissa oli havaittavissa

kodin ja koulun välisistä suhteista johtuvaa väsymystä ja jopa ahdistusta (Dannesboe ym. 2019, 56, 59).

Jotta vanhempi kykenee tukemaan lapsen koulunkäyntiä ja on halukas osallistumaan täysivaltaisena jäsenenä yhteistyöhön, kuten esimerkiksi arviointikeskusteluihin, tulee avointa ja välitöntä vuorovaikutusta ja viestintää tapahtua läpi lukuvuoden, ei vain ongelmatilanteissa (Kinnunen & Viitala 2008, 9). Toimiva yhteistyö edellyttää selkeitä rakenteita ja vastuita sekä kaikkien osapuolten aktiivisuutta (Karhuniemi 2017). Yhteydenoton kynnys madaltuu puolin ja toisin, kun viestintä on arkipäiväistä, eikä keskity pelkästään virheiden tai huonojen puolien esiintuomiseen (Kinnunen & Viitala 2008, 9). Arjen asioiden parissa luodut vuorovaikutussuhteet ja keskusteluyhteys luovat Karhuniemen (2017) mukaan pohjaa myös ongelmatilanteiden ratkaisemiselle yhteistyössä. Vuorovaikutus perustuu tasa-arvoisuuteen ja luottamukseen, joka syntyy yhteisessä keskustelussa, kohtaamisissa ja aktiivisessa vuoropuhelussa kodin ja koulun välillä. Niin suullisessa kuin kirjallisessakin viestinnässä nonverbaalilla viestinnällä, eleillä, ilmeillä, äänensävyillä ja kirjoitustyyllillä on verbaalista viestintää suurempi vaikutus. Selkeistä ja toimivista viestinnän rakenteista hyötyvät kaikki ja selkeät pelisäännöt helpottavat arkea (Karhuniemi 2017). Kodin ja koulun yhteistyötapoja on kuitenkin viime vuosina kyseenalaistettu erityisesti digitalisoituvan yhteiskunnan myötä (Korhonen 2017, 55). Opetushallituksen (2007) mukaan tavoitteena yhteistyössä on oppilaan hyvinvoinnin ja koulumenestyksen parantaminen. Tasavertainen vuorovaikutus ja viestintä, luottamus opettajien ja vanhempien välillä sekä yhteisöllisyys ja osallisuus ovat kaikki vuorovaikutuksessa keskenään rakennettaessa toimivaa kasvatusyhteistyön kulttuuria (Karhuniemi 2017). Yhteistyön muodoista ja toimintatavoista käydään kuitenkin keskustelua pohtien, vastaavatko ne 2000-luvun kodin ja koulun tarpeisiin (Korhonen 2017, 55).

Myös muuttunut yhteiskuntarakenne ja integraatio ovat monipuolistaneet suomalaisen peruskoulun oppilasainesta, ja tätä myötä myös yhteistyön muotoja ja keinoja joudutaan usein miettimään uudestaan. Kulttuurien väliset erot, erilaiset perhemallit tai esimerkiksi kielitaito voivat tuoda haasteita yhteistyöhön (Halonen 2008, 16). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja perusopetuslaki velvoittavat yhteistyöhön vaikka se olisikin haastavaa (Inkinen 2008, 84). Koiranen (2008, 23–25) muistuttaa mahdollisista haasteista huolimatta monikulttuurisuuden olevan rikkaus koululle. Perheen kanssa tehtävässä yhteistyössä on tärkeää olla kaikilla tavoin ennakkoluuloton. Opettajan on tutustuttava lapsen kulttuuristaan sekä selvítettävä niitä asioita, joista ajatellaan mahdollisesti eri tavoin. Näin opettaja voi myös parhaalla mah-

dollisella tavalla tukea oppilaan kulttuuri-identiteettiä sekä auttaa lasta toimimaan valtakulttuurin täysimääräisenä jäsenenä (Koiranen 2008). Koulunsa aloittaneille, eri kulttuurista tulleille ekaluokkalaisille suomalainen peruskoulu, opettaja ja luokkakaverit voivat olla ensimmäinen kosketus suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Vanhempien kulttuurin huomioiminen ja heidän ottaminen osaksi kodin ja koulun välistä yhteistyötä voi olla myös koko perheelle valtava kotouttava voimavara.

Osa vanhemmista voi suhtautua muista syistä kielteisesti yhteistyöhön. Vanhempi voi vetäytyä vuorovaikutuksesta tai olla hankalasti tavoitettavissa (Lämsä & Karhuniemi 2017). Cantell (2011, 200) puhuu kahdesta ääripäästä, mitä tulee vanhempien osallistumisesta yhteistyöhön. On sekä yliaktiivisia että vaikeasti tavoitettavia vanhempia, jotka molemmat osaltaan haastavat yhteistyötä. Osa vanhemmista käyttää helposti lähestyttäviä sähköisiä viestimiä vuodattaakseen tuntemuksiaan pitkissä viesteissä ja vanhemman yliaktiivisuus saattaa tuntua opettajasta sekä raskaalta että epäluottamuslauseelta. Vetäytyvät vanhemmat taas voivat jäädä huomiotta, vaikka he saattaisivat olla kasvattajia, jotka eniten kaipaisivat yhteistyön tarjoamaa tukea (Cantell 2011, 178–179, 200–201).

Teknologian merkitys kasvatusyhteistyön murroksessa

Teknologian, uusien opetusmateriaalien ja -välineiden sekä median kehittyminen on ollut merkittävimpiä ja nopeimpia muutoksia koulumaailmassa. Teknologia on mullistanut käsityksen tiedosta, oppimisesta ja opettamisesta niin suomalaisessa peruskoulumaailmassa kuin yhteiskunnallisellakin tasolla (Laakkonen & Juntunen 2009, 69). Digitaalisen kehityksen myötä erilaisista sosiaalisista verkostoista on tullut yhteiskunnallinen ilmiö, ja erilaisten verkostojen toiminta tapahtuu yhä enemmän digitaalisten välineiden avulla (Korhonen 2017, 43). Tätä samaa teknologisoitumisen ilmiötä voidaan peilata myös kasvatusyhteistyön käytäntöjen ja muotojen näkökulmasta. Korhosen (2017) tutkimus kodin ja koulun välisestä digitaalisesta kumppanuudesta osoittaa, että teknologiaa voidaan käyttää kumppanuuden tukemisessa monipuolisesti sekä osallistumisen, oppimisen että tiedottamisen tukena. Se mahdollistaa tarpeellisen informaation välittömän vaihtumisen ja antaa myös vanhemmille uudenlaisen mahdollisuuden seurata lapsen koulunkäyntiä (Palts & Kalmus 2015, 67).

Suurimmassa osassa Suomen peruskouluista on käytössä Wilma-järjestelmä, joka toimii isona tekijänä vanhempien ja koulun välisessä kommunikoinnissa. Wilmaan tallennetaan lukuvuosisuunnitelmat, oppilastiedot ja arvioinnit. Sen kautta ilmoitetaan myös mahdolliset poissaolot

sekä muut oppilaskohtaiset ilmoitusluontoiset asiat. Wilma mahdollistaa yhteistyön myös muiden kuin lapsen oman luokanopettajan kanssa. Vanhempi voi vaihtaa tarvittaessa viestejä esimerkiksi englannin aineenopettajan tai vaikkapa toisen vanhemman kanssa. Wilmaa on kritisoitu sen näyttäytymisestä usein oppilaan niin sanottuna ”rikosrekisterinä” ja sen käytöstä aktiivisesti lähinnä negatiivisten asioiden kirjaamisessa ja tiedottamisessa. Yksi yhteistyön digitalisaation ongelmista onkin sen vaikutus kasvotusten tapahtuvaan yhteistyöhön (Palts & Kallmus 2015, 67). Digitaalinen tiedottaminen vähentää tarvetta opettajan ja vanhempien henkilökohtaisiin tapaamisiin sen mahdollistaessa palautteen antamisen hetkessä. Korhosen (2017, 140) tutkimuksessa pikaviestit eli teknologiaa hyödyntävät, tiedottamisluntoniset yhteistyömuodot nousevatkin mainituimmaksi tiedottamisen väyläksi. Karhuniemen (2017) tutkimuksessa vanhemmat toivoivat Wilmaan enemmän positiivista palautetta oppilaan toiminnasta. Negatiivissävytteinen kuva Wilmasta on selitettävissä yksinkertaisesti sillä, että negatiivisissa asioissa opettajan on usein pakko ottaa yhteyttä vanhempiin, positiivisissa taas ei (Karhuniemi 2017).

Kiireisen elämäntavan vuoksi vanhemmat osallistuvat enää harvemmin koulun tilaisuuksiin. Viime vuosikymmeninä erityisesti sosiaalisen median välineet ovat tarjonneet vaihtoehtoisia toimia kasvatusyhteistyölle. Korhonen (2017, 130) nostaa tutkimuksessaan esiin vanhempien toiveen nähdä ja kuulla oppilaiden päivittäisestä toiminnasta erilaisten pilvipalvelusovellusten avulla. Sinne jaettujen luokan ja koko koulun toimintaa kuvaavien videoiden ja kuvien avulla vanhemmalla on mahdollisuus saada arkipäiväisempi kuva koulun toiminnasta (Korhonen 2017, 130). Karhuniemen (2017) mukaan yhteistyötä on mukautettava nykyaikaan, jolloin on toimittava niillä keinoin, jotka tavoittavat yhteistyön tekijät parhaiten. Digitaalisten yhteistyömuotojen toteutuminen edellyttää kuitenkin teknologian käyttöön liittyvien toimintatapojen ja resurssien huomioimista (Korhonen 2017). Sosiaalisen median ja tieto- ja viestintätekniikan suosio koulumaailman viestinnässä kasvaa kaiken aikaa, ja tulevaisuus näyttää, kuinka koulu- maailma pystyy hyödyntämään tätä uutta teknologiaa osana kasvatusyhteistyötä (Karhuniemi 2017). Koulun on myös tärkeää ottaa huomioon perheiden erilaiset mahdollisuudet ja valmiudet digitaalisten yhteistyömuotojen käytössä. Välijärvi (2011) näkee koulun säilyvän yhä sosiaalisena yhteisönä, jossa ollaan ja toimitaan yhdessä toisten kanssa. Vaikka teknologia ja virtuaaliset oppimisympäristöt laajanevat, ovat niin oppilaiden keskinäiset suhteet kuin suhde opettajiin ensisijaisen tärkeitä (Välijärvi 2011). Samaan viittaa myös Karikoski (2008), jonka mukaan vanhemmat kokevat tärkeänä kohdata opettajan ja luoda kodin ja koulun välille aidon dialogin.

Vanhempainillat

Vanhempainillat on perinteisesti nähty kodin ja koulun välisen yhteistyön perusrunkona. Usein vanhempainillat muistuttavat oppituntimaista tilannetta, jossa opettajalla on keskeinen asema tämän määrittellessä tilaisuuden sisältöä, kulkua ja toimintaa. (Metso 2004, 123.) Vanhempainilloissa on mahdollisuus käsitellä muun muassa opetussuunnitelman määrittämiä teemoja, kuten opetuksen järjestämistä, arviointia sekä yhteisiä sääntöjä ja periaatteita. Nämä sisällöt maa-laavat kuvaa vanhempainiltojen luonteesta yksipuolisena tiedottamisen väylänä. Vanhempainillat, oppilaiden vanhempien yhteisinä kokoontumisina, tarjoavat kuitenkin mahdollisuuden myös vanhempien väliseen, vapaamuotoiseen keskusteluun kahvinjuonnin lomassa (Kinnunen & Viitala 2008, 8). Osa koulun kasvatusyhteistyön tehtävää on olla vahvistamassa vanhempien välistä verkostoa ja lapsen mikroyhteisöjen limittymistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36), mikä on merkittävä turva kasvavalle nuorelle (Kinnunen & Viitala 2008, 8). Huoltajien keskinäisen vuorovaikutuksen ja verkostoitumisen edistäminen tukee opettajien ja koulun työtä sekä vahvistaa yhteisöllisyyttä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 36). Launosen, Pohjolan ja Holman (2004, 95–96) mukaan vanhempainiltojen hyödyntäminen sosiaalisen verkoston luomisessa voi tarkoittaa vanhempainiltojen suunnittelua perheilloiksi, joihin myös lapset voisivat ottaa osaa. Tämä vahvistaisi lapsen ja vanhemman yhteistyötä ja kiintymyssuhdetta, mikä vaikuttaa positiivisesti vanhemman yhteistyöhalukkuuteen (Launonen ym. 2004).

Metson (2004) tutkimuksessa selvitettiin vanhempainiltojen muodon ja merkitysten lisäksi myös vanhempien osallistumisinnostusta vanhempainiltoihin ja heidän kokemustaan niistä. Vaikka vanhempainillat olivat vapaaehtoisia, vanhemmat kokivat, että hyvä ja vastuullinen vanhemmuus edellyttää niihin osallistumista. Tutkimustulokset puolsivat osaltaan jo aiemmissa tutkimuksissa esiin tullutta ongelmaa, jonka mukaan vanhempainiltoihin eivät osallistu juuri ne vanhemmat, jotka niistä eniten hyötyisivät ja joiden olisi tarpeellisinta osallistua niihin. (Metso 2004.) Vaikka vanhempainiltoihin osallistuminen näyttäytyi Metson (2004, 125) tutkimuksessa vaihtelevana, koki haastatteluun osallistuneista vanhemmista jokainen lapsen koulunkäynnin tärkeänä. Metson tutkimus oli toteutettu peruskoulun yläkoulun oppilaiden vanhemmille, mutta tutkimustuloksia voidaan osaltaan soveltaa myös alkuopetuksen kontekstiin kasvatusyhteistyön ja vanhempainiltoihin liitettyjen merkitysten ja kokemusten osalta (Kinnunen & Viitala 2008).

Yhtenä esimerkkinä kodin ja koulun lisääntyneestä yhteistyöstä viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana voidaan pitää vanhempien ja oppilaan lisääntyntä osallistumista arviointiin. (Kinnunen & Viitala 2008, 8). Arviointi- ja kehityskeskusteluihin osallistuvat yleensä opettaja, vanhempi tai molemmat vanhemmat sekä oppilas. Yhteiset keskustelut vanhempien ja opettajan sekä oppilaan välillä lisäävät keskinäistä luottamusta. Jotta arviointikeskusteluja pystytään toteuttamaan vuorovaikutuksellisesti ja avoimessa ilmapiirissä, tulee oppilaan harjoittaa itsearviointia läpi lukuvuoden. Lisäksi huoltajille tulee antaa tietoa oppilaan työskentelystä ja käyttäytymisestä sekä opintojen edistymisestä riittävän usein. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 47.)

Useat kunnat tarjoavat opettajille yhtenäistä arvioinnin järjestämiseen ohjeistavaa materiaalia, jonka pohjalta yhteistyötä perheiden kanssa tehdään. Arvioinnin eri osa-alueet näyttäytyvät Suomen laajuisesti samantapaista kaavaa noudattavina. Niihin kuuluu muun muassa jatkuvaa oppimisen arviointia, jota toteutetaan sekä itsearviointina että tunneilla annettavana suullisena palautteena, lukuvuositodistukset, joissa arviointitavat vaihtelevat sanallisesta arvioinnista ras-teihin tai numeroihin sekä arviointikeskustelut. (Helsingin kaupungin perusopetuksen opetus-suunnitelma 2016; Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiosuus 2019). Opettajan ja oppilaan lisäksi arviointiin osallistuvat oppilaiden vanhemmat. Opettajan, oppilaan ja vanhempien kesken vuosittain järjestettävät arviointikeskustelut ovat osa oppimisen tuke-mista. Oppilaiden oman osallisuuden oppimiseen liittyvien käytäntöjen, prosessien ja saavutus-ten arvioinnissa nähdään tukevan heidän metakognitiivisten taitojen kehittymistä sekä edistä-vän elinikäistä oppimista. (Kumpulainen & Lankinen 2012.)

Oulun kaupungin arvioinnin vuosikello (2019) määrittelee paikallisten koulujen arvioinnin käy-tänteitä. Siinä painotetaan erityisesti vuosiluokkia 1–2 sekä alakoulun viimeistä, kuudennetta vuosiluokkaa, jolloin sekä arviointiin että huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön panostetaan erityisesti. Tällä tavoin nivelvaiheiden yhteistyö nousee erityisen tärkeään asemaan. Arvioinnin vuosikellossa otetaan lisäksi huomioon oppilaan kasvu ja kehitys itsenäisenä toimijana. Van-hempien osuus arvioinnista vähenee lapsen kasvaessa kohti itsenäisempää työskentelijää, jonka itsearviointitaidot kehittyvät läpi peruskoulun. (Oulun kaupunki 2019.)

Osa hyvää arviointikulttuuria onkin jatkuva yhteistyö kotien kanssa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä painotetaan perusopetuksen opetussuunnitel-man perusteissa (2014, 47), mutta jokainen perusopetuksen oppilas huoltajineen on oikeutettu

osallistumaan arviointiin sekä saamaan tietoa arviointiperusteista. Kaikesta yhteistyöstä erityisesti arvioinnilla on suuri merkitys siihen, millaisen kuvan lapsi muodostaa itsestään oppijana. Osaamisesta ja suorituksista saatu palaute vaikuttaa merkittävästi lapsen minäkuvaan (Keltikangas-Järvinen 2017, 179). Arvioinnin tulisikin olla kasvattajien ja oppilaan yhdessä kirjaa-miin päämääriin sekä yleisen opetussuunnitelman mukaisiin tavoitteisiin pohjautuvaa sekä op-pilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista tukevaa. Positiivisesti oppilaan itsetuntoon vai-kuttava arviointikulttuuri on rohkaisevaa ja kannustavaa. Siinä oppilasta ohjataan ymmärtä-mään omaa oppimisprosessiaan keskustelevalle ja vuorovaikutteiselle otteelle. Oikeudenmu-kainen ja monipuolinen arviointi auttavat oppilasta näkemään oman edistyksensä sekä hyödyn-tämään arvioinnissa saamaansa tietoa oman koulutyönsä suunnittelussa. (Perusopetuksen ope-tussuunnitelman perusteet 2014.) Yhteistyö kodin kanssa yhtenäistää lapselle tärkeiden kasvu-ympäristöjen, kodin ja koulun toimintakulttuuria. Arviointi- ja kehityskeskusteluiden pohjalta pyritään luomaan yhdenmukaisia näkemyksiä lapsesta oppijana sekä jaettuja lapsen kasvua ja kehitystä tukevia toimintamalleja.

Metson (2004) mukaan vanhemmille kahdenkeskiset keskustelut opettajan kanssa ovat tärkein yhteistyömuoto kodin ja koulun välillä. Niissä sekä vanhemmat että opettaja saavat monipuolista tietoa lapsen tavoista työskennellä niin kotona kuin koulussa. Yhteistyö on neuvottelupro-sessi, joka pyrkii edistämään lapsen mahdollisuuksia saada opetuksesta kaikki mahdollinen hyöty (Launonen ym. 2004). Sajaniemen (2008, 77) tutkimuksessa opettaja antaa erityisen mer-kityksen myös oppilaan läsnäololle arviointi- ja kehityskeskusteluissa, sillä silloin yhteiset so-pimukset saavat vahvemman merkityksen. Keskustelu pohjautuu vanhempien, opettajan ja op-pilaan vuorovaikutukseen, jossa myös oppilas osallistuu omaa opiskeluaan ja oppimistaan kos-kevaan arviointiin ja päätöksentekoon. Läpi peruskoulun jatkuva arkipäiväinen itsearviointin opetteleminen helpottaa myös kehitys- ja arviointikeskustelussa oppilasta sanoittamaan omaa osaamistaan ja omia vahvuuksiaan. Vaikka opettaja toimiikin yleensä keskusteluissa aloittajana ja johdattelijana, perustuu yhteistyö kuitenkin aidolle vastavuoroisuudelle, jossa jokainen osa-puoli on asiantuntija omalla tahollaan (Sajaniemi 2008, 78).

2.2.4 Nivelvaiheen yhteistyö

Varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta kouluun siirtyminen on lapselle tärkeä elämänvaihe, joka parhaimmillaan edistää lapsen turvallisuuden tunnetta, hyvinvointia sekä kasvu- ja oppi-misedellytyksiä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 25). Tätä siirtymävaihetta

nimitetään esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeksi. Koulun aloittaminen voidaan nähdä lapsen sekä kasvuympäristön muutos- ja sopeutumisprosessina. Tämä prosessi alkaa esiopetuksessa, jossa lapsi valmistautuu kouluun ja omaksuu esikoululaisen roolin, ja jatkuu ensimmäisen kouluvuoden aikana, jolloin lapsi sopeutuu uuteen kasvuympäristöön ja opettelee rooliaan koululaisena. (Karikoski 2008, 16.)

Esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymisen haasteena on pidetty sitä, miten seuraavan vaiheen onnistuisi rakentua edellisen varaan ilman katkoksia, sillä tavoitteena on järjestää lapselle mahdollisimman joustava siirtymä (Hakkarainen 2002, 10). Tässä niin sanotussa pehmeässä laskeutumisessa korostuu aikuisten välinen yhteistyö sekä vanhempien tuki lapsen muokatessa omaa rooliaan ja käsityksiään itsestään koululaisena. Kasvatuksen pohjana, sekä kotona että koulussa, tulisi olla luottamuksellinen kasvatustilanne ja sen jatkuvuuden turvaaminen. Tämän mahdollistaa opettajan ja perheen välillä käyty aito ja vuorovaikutteinen kasvatusyhteistyö. Yhteistyöllä mahdollistetaan kokemus yhteisestä sosiaalisesta maailmasta, ja tällä tavoin tuetaan myös lapsen luottamuksen ja sitä kautta turvallisuuden tunteen rakentumista. (Vasalampi 2008, 35.)

Nivelvaiheessa perheen arkielämä, vanhempien asennoituminen, odotukset ja vuorovaikutussuhde lapseen muuttuvat. Lapsen merkittävimiksi kasvuympäristöiksi nousevat koti, esikoulu ja koulu. Nämä kolme poikkeavat toisistaan fyysisen ympäristön ja toimintakulttuurin osalta, mutta myös mahdollisesti arvojen suhteen, eikä niillä välttämättä ole yhteyttä tai jatkuvuutta keskenään. Nämä erilaiset ympäristöt asettavat lapselle erilaisia odotuksia, jotka voivat vaikuttaa merkityksellisesti lapsen kouluvalmiuteen ja kouluun sopeutumiseen. (Karikoski 2008, 13–15.) Perheen ja koulun keskinäisillä suhteilla on merkitystä lapsen kouluviihtyvyyteen, siellä menestymiseen sekä yleiseen hyvinvointiin (Opetushallitus, 2007). Tämän vuoksi perheiden sekä lapsen on tärkeä tutustua kouluun ja sen toimintakulttuuriin jo ennen koulun alkua (Karikoski 2008, 19). Usein erityisesti pienet oppilaat sivuutetaan osallistujina yhteistyöhön, vaikka myös oppilaalla tulee olla oma rooli kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa (Dannesboe ym. 2019, 57). Oppilaan hyvinvointi, niin henkinen kuin fyysinenkin, on ensimmäinen edellytys toimivalle koulunkäynnille (Hakola 2002, 21).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa nivelvaiheen suunnitelmallisia ja yhdenmukaisia käytäntöjä, joita tulee aktiivisesti arvioida ja kehittää yhteistyössä huoltajien sekä kasvatushenkilökunnan kanssa. Opetuksen järjestäjä on vastuussa yhteistyön ja tiedonsiirron järjestämisestä. Sen tärkeimpänä tavoitteena on lapsen kasvua ja kehitystä tukeva, joustava

siirtyminen varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sieltä perusopetukseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 25–26). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 26) painottaa nivelvaiheessa keskeisen tiedon siirtymisen merkitystä opetukseen, oppimisen tukeen ja oppilashuollon järjestämiseen ja korostaa opettajien ja muun kasvatushenkilökunnan asiantuntemusta lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista koskevissa asioissa. Myös vanhemmillä on tiedonsiirrossa oma roolinsa heidän ollessa kasvattajina läsnä lapsen kasvussa koko tämän elämän ajan ja toimiessa yhteistyössä niin sekä kasvatuksen että terveydenhuollon ammattilaisten kanssa (Mangione & Speth 1998, 383). Lapsen pääkasvattajina heidän tietojaan ja lapsituntemustaan tarvitaan esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä helpottamaan kodin ja koulun yhteistä kasvatustehtävää sekä tukemaan lapsen oppimisen jatkumista, kouluun sopeutumista ja koululaiseksi kasvamista. Vanhempien roolia nivelvaiheen informantteina tulisi hyödyntää pyrkimällä samalla rakentamaan vastavuoroista koko peruskoulun läpi kestävää kasvatuskumppanuutta opettajan ja vanhempien välille. (Karikoski 2008.)

Kodin ja koulun yhteistyön pohja luodaan lapsen aloittaessa alkuopetuksen, kun vanhemmille muodostuu kuva omasta roolistaan ja paikastaan lapsen koulunkäynnissä ja kouluyhteisössä (Metso 2002, 69). Koulun ja opettajan asennoituminen vanhempiin vaikuttaa merkittävästi siihen, millainen yhteistyösuhde heidän välilleen syntyy (Karikoski 2008, 52). Alasuutarin (2003, 167) mukaan vanhemmat kokevat tärkeäksi sen, kuinka opettaja suhtautuu ja antaa arvoa heidän näkemyksilleen esimerkiksi lapsesta koululaisena. Koulunsa juuri aloittaneiden lasten vanhemmat ovat useimmiten hyvin kiinnostuneita koulusta ja lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista (Metso 2002, 69). Varhaiskasvatuksessa paljon lapsen arkipäivästä tietoa saaneena, myös vanhempi hakee aktiivisesti yhteistyön kanavia ja omaa uudenlaista roolia lapsen koulunkäynnissä. Suhde opettajan ja vanhemman välillä voi muodostua tasavertaiseksi vasta silloin, kun vanhemmat nähdään perheensä ja lapsensa asiantuntijana (Alasuutari 2003). Tällöin kasvatustavastuu ja roolit jakautuvat kodin ja koulun välillä luonnollisesti ja molemmat hyötyvät panostuksesta vastavuoroiseen yhteistyöhön. Yhteisen toimintakulttuurin luominen kodin ja koulun välille on tärkeää, jotta lapseen kohdistuvat odotukset ja vuorovaikutussuhteet sekä yleiset arvot muodostuvat selkeiksi – erityisesti lapselle (Karikoski 2008, 54). Kasvatusyhteistyöllä on suuri merkitys vanhemman kiinnostukseen lapsen koulunkäyntiä kohtaan, millä taas on merkittäviä vaikutuksia lapsen kouluviihtyvyyteen ja koulussa menestymiseen (Karikoski 2008, 53).

2.3 Alkuopetuksen kasvatusyhteistyön merkitys lapsen itsetunnon rakentumiselle

Edellisessä kappaleessa esittelemämme teoriat sekä suomalaista peruskoulua määrittelevät asetukset ja lait osoittavat kasvatusyhteistyön merkityksen lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja oppimiselle. Seuraavaksi haluammekin selvittää, kuinka kasvatusyhteistyöllä voidaan tukea juuri esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tapahtuvaa kriittistä vaihetta lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehityksessä. Koulun alkaessa tapahtuva kasvatusyhteistyö luo perustan sekä peruskoulun läpi kestävälle yhteistyölle kodin ja koulun välillä että vanhempien keskinäiselle yhteistyölle (Kinnunen & Viitala 2008, 6). Tässä lapsen elämän kriittisessä ja käänteentekevässä vaiheessa kasvatusyhteistyöllä saavutettu tuki, laadukas vuorovaikutus ja lapsen kasvuympäristöjen luonnollinen limittyminen vaikuttavat merkittävästi muun muassa lapsen kouluun sopeutumiseen ja koululaiseksi kasvamiseen (Karikoski 2008, 30).

Tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen viimeisessä osiossa käsittelemme nivelvaiheessa tapahtuvaa lapsen kouluminän rakentumista sekä tämän vaikutuksia lapsen itsetuntoon. Esittelemme lapsen kahden kasvuympäristön, kodin ja koulun vuorovaikutussuhdetta sekä näiden keskinäisen suhteen merkitystä lapsen itsetunnolle. Lopuksi tarkastelemme koulussa tapahtuvan arvioinnin merkitystä lapselle hänen muodostaessa käsitystä itsestään koululaisena ja oppijana sekä tämän vaikutuksia lapsen itsetuntoon.

2.3.1 Nivelvaiheen vaikutukset lapsen minäkuvaan ja itsetuntoon

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe on lapsen elämässä suurten muutosten aikaa. Lapsi siirtyy esikoulun tutusta fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä uuteen kouluympäristöön ja sen toimintakulttuuriin, jossa vaikuttavat uudenlaiset säännöt, toiminta- ja käyttäytymistavat, periaatteet ja arvot (Karikoski 2008, 32). Siirtymä kasvuympäristöstä toiseen ja uuteen toimintakulttuuriin sopeutuminen voi aiheuttaa lapsessa epävarmuutta, hallinnan tunteen puutetta ja jopa stressiä (Fabian 2002, 100), mikä vaikuttaa edelleen lapsen itsetuntoon ja minäpystyvyyden kokemukseen. Kasvuympäristön muuttuminen leikkikeskeisestä oppimiskeskeiseksi ympäristöksi muuttaa lapsen roolia ja luo uudenlaisia odotuksia lapsen toimintaa ja käyttäytymistä kohtaan. Kouluun siirtyessään lapsi alkaakin prosessinomaisesti omaksua uutta roolia koululaisena luopuen samalla esikoululaisen roolistaan. (Karikoski 2008, 61–62.) Toimintakulttuurin ja roolin muuttumisen myötä lapsen minäkuva kokee nivelvaiheessa merkittäviä muutoksia. Lapsen minäkuvan ydin on muodostunut aluksi kodin ja esiopetuksen kokemusmaailmassa, ja se jatkaa nyt

kehittymistään koulussa saatujen kokemusten vaikutuksessa. Koulussa aiempaa keskeisemmiksi toimintatavoiksi muodostuvat tavoitteellinen ja pitkäjänteinen työskentely, omien tietojen ja taitojen kehittäminen sekä sosiaalisten suhteiden muodostaminen opettajien ja luokkakavereiden kanssa. (Ihme 2009, 59, 65.) Alkuopetusikäisen lapsen kouluminä muodostaa suuren osan hänen kokonaisvaltaisesta minäkuvastaan. Lapsen kouluminä voidaan Ihmeen (2009, 76) mukaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen: minä oppijana, minä toverina ja minä ihmisenä.

Lapsen kouluminä oppijana

Lapsen käsitys itsestään oppijana on koulussa läsnä kaiken aikaa, ja tästä syystä on merkittävää millainen tämä käsitys on (Ihme 2009, 76). Kuten jo aiemmin toimme esiin, koulussa lapselle alkaa syntyä realistisempi arvio omista ominaisuuksista ja kyvyistä, kun hän alkaa vertailla motorisia, sosiaalisia ja älyllisiä taitojaan sekä persoonallisuuttaan suhteessa luokkatovereihin (Mruk 2013, 164). Oman itsensä arviointi suhteessa vertaisiin voi luoda lapselle paineita ja riittämättömyyden tunteita (Harter 2012, 64–65). Uudenlaiseen kasvuympäristöön eli kouluun siirtymisen myötä lapsen minäpystyvyyden kokemus ja itsetunto ovatkin koetuksella (Ihme 2009, 66). Sosiaalisen vertailun ohella lapsi peilaa alkuopetuksen aikana edelleen vahvasti vanhempiensa reaktioita hänen toimintaansa, käyttäytymiseensä ja osaamiseensa (Keltikangas-Järvinen 2017, 185). Myös opettajan jatkuva arviointi ja palaute koulussa luovat lapselle kuvaa siitä, millainen hän on ja mitä hän osaa (Aho 1996, 28–29). Ihme (2009, 59) toteaaakin, että alakoulun alimmilla luokilla lapsen vanhemmat ja opettaja vaikuttavat eniten lapsen itsearvotukseen. Kasvattajien yhteinen tehtävä on tukea lasta huomaamaan omat vahvuutensa sekä antaa myönteistä palautetta lapsen osaamisesta ja suoriutumisesta. Se, että opettajan ja vanhempien palaute ja kannustus on yhdenmukaista, helpottaa lasta omaksumaan myönteisiä näkemyksiä itsestään osaksi minäkuvaansa.

Lapsen kouluminä toverina

Vaikka uusien tietojen ja taitojen oppiminen ja oman osaamisen arviointi nousevat lapsen itsetunnon ja minäpystyvyyden kannalta keskeisiksi kouluun siirryttäessä, lapset itse kokevat yhteisöllisyyden ja ryhmään kuulumisen erityisen tärkeinä. Lapsia haastatellut Linnilä (2011, 66) kertoo, että lapset nostavat koulun aloituksessa yksiselitteisesti tärkeimmiksi asioiksi kaverisuhteet ja yhdessä leikkimisen. Ihmeen (2009) mukaan kouluympäristö voidaankin nähdä lapselle merkittävänä sosiaalisena verkostona, jossa hän tekee sosiaalista vertailua, kokee ryhmään kuulumista sekä harjoittelee toisten hyväksyntää ja huomiointia. Koulussa lapselle muodostuu

käsitys itsestään toverina (Ihme 2009, 77). Keltikangas-Järvinen (2017) nostaa esiin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisöön kuulumisen merkityksen lapsen minäkuvalle ja itsetunnon. Lapsen itsetunnon kehittyminen vaatii johonkin tarkkarajaiseen ryhmään kuulumisen tunnetta sekä vertaisryhmän antamaa sosiaalista hyväksyntää. Lapsen elämässä tällainen yhteisö on oma koululuokka (Keltikangas-Järvinen 2017, 72). Nivelvaiheessa lapsen ympärillä oleva sosiaalinen verkosto kokee todennäköisesti muutoksia. Osa oman luokan oppilaista voi olla vanhoja tuttuja, osa muualta tulleita. Uusiin luokkakavereihin tutustuminen ja ryhmään sopeutuminen voi hetkittäin aiheuttaa epävarmuutta ja vavisuttaa lapsen sosiaalisen minäpystyvyyden kokemusta. Laineen (2005) mukaan lapsi, joka on itse sosiaalisesti aktiivinen ja jonka vanhemmat myös kannustavat hakeutumaan vertaisten seuraan, todennäköisesti oppii käyttäytymään sosiaalisesti taitavasti. Sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen on myös yhdistetty lapselle annetut mahdollisuudet osallistua erikokoisten ryhmien ja verkostojen toimintaan (Laine 2005, 127).

Lapsen kouluminä ihmisenä

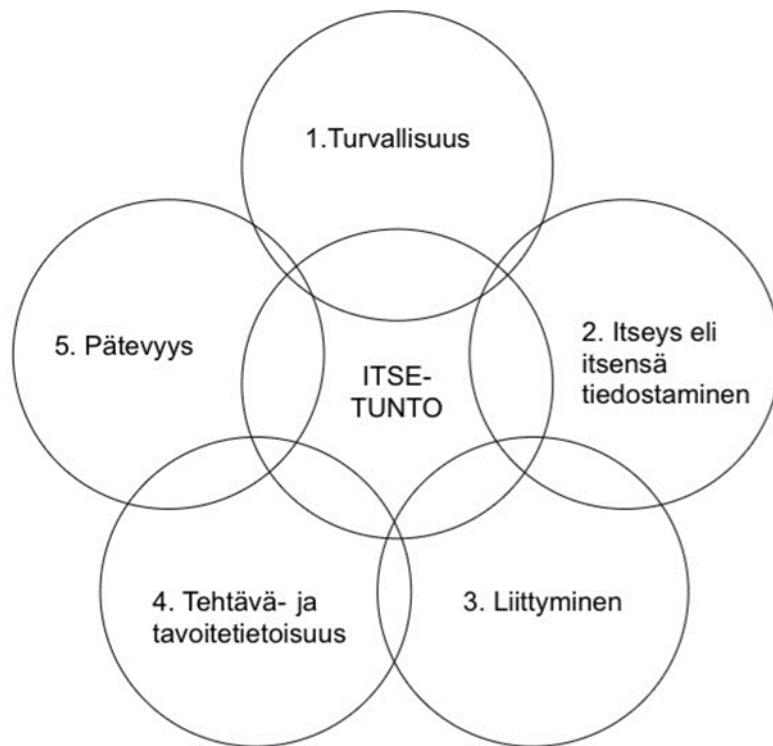
Koulun alkuun liittyy vahvasti sekä lapsen tutustuminen uuteen kouluympäristöön mutta myös vähittäinen irtautuminen kodista, sillä koulu laajentaa merkittävästi lapsen toimintaympäristöä (Ihme 2009, 64–65). Lapsi on tähän asti saatettu esikouluun vanhempien tai jonkun muun tutun aikuisen toimesta. Vanhempi on todennäköisesti kohdannut esikoulun henkilökuntaa päivittäin, ja heidän on samalla ollut mahdollista keskustella lapsen kuulumisista ja esiopetukseen liittyvistä asioista. Karikosken (2008, 62) mukaan lapsen roolin muutos muuttaa aikuisten suhtautumista lapseen, sillä esikoululaisen ja koululaisen rooleihin liittyy erilaisia odotuksia ja vaatimuksia. Koulun siirtymisen myötä odotukset muun muassa lapsen itsenäisyyttä ja autonomisuutta kohtaan nousevat (Ihme 2009, 64–65). Koululaisen rooliin kuuluu kasvava vastuu omasta itsestään. Lapsen odotetaan vähitellen taitavan koulumatkansa itsenäisesti, huolehtivan omista koulutarvikkeistaan ja läksyistään sekä ottavan vastuuta omasta toiminnasta ja käyttäytymisestä aiempaa enemmän. Tämä edellyttää lapsen itsehallinnan kehittymistä. Nurmen ja kollegoiden (2014) mukaan lapsen hallinnan tunteen kokemus kasvaa, kun häntä rohkaistaan ottamaan vastuuta omista asioista ja kannustetaan itsenäistymiseen asteittain. Kasvattajien sopivan vaativat odotukset lasta kohtaan tukevat itsenäistymistä ja vahvistavat lapsen itsetuntoa (Nurmi ym. 2014, 138). Lapsen koululaisen rooliin sopeutumista ja itsenäisyyteen kasvamista tukee kasvattajien yhtenäiset odotukset lasta kohtaan. Karikoski (2008, 59) yhtyy Comerin ja Haynesin (1991) näkemykseen siitä, että opettajan ja vanhempien lapselle yhdessä laatimat kasvatus-

ja oppimistavoitteet tukevat jatkuvuutta kodin ja koulun kasvatuskäytäntöjen välille ja näin ollen helpottavat lapsen koulunkäyntiä.

2.3.2 Lapsen mikroyhteisöt itsetunnon rakennusalustana

Alkuopetusikäinen lapsi rakentaa itsetuntoaan kahden tärkeän mikroyhteisön, kodin ja koulun kokemusmaailmassa. Koti on lapsen ensisijainen kehitysympäristö (Metso 2002, 69), mutta myös koulu kokonaisuudessaan muokkaa lapsen minän kehitystä (Ihme 2009, 75). Koti ja koulu jakavat kasvatusvastuun ja näin heillä on sekä erilliset että yhdessä kohtaavat vaikutukset lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen (Epstein 2011). Tästä syystä on merkittävää, millaiset olosuhteet koulu tarjoaa itsetunnon kehittymiselle ja kuinka kodin ja koulun yhteisen vaikutuksen alueella toimitaan, lapsen ja hänen itsetunnon rakentumisen ollessa sen toiminnan keskiössä (Siniharju 2003, 8). Kasvattaja, sekä opettaja että vanhempi, tekee kasvatustyötä omalla persoonallaan, ja tästä syystä lapsen itsetunnon rakentumisen kannalta on myös merkityksellistä, millainen kasvattajan oma itsetunto on. Kasvattajan vahva itsetunto heijastuu myös lapsen itsetunnon rakentumiseen. (Laine 2005, 49.)

Laine (2005) esittelee Borban (1993) viisi peruspilaria, joiden varaan ihmisen itsetunto rakentuu. Nämä viisi itsetunnon rakentajaa ovat turvallisuus, itsensä tiedostaminen, liittyminen, tehtävä- ja tavoitetietoisuus sekä pätevyyden tunne. *Turvallisuudella* tarkoitetaan sitä, että ihminen tuntee olonsa sekä psyykkisesti että fyysisesti turvallisiksi. Tällöin hän kykenee luottamaan ympärillä oleviin ihmisiin myös muutosten hetkillä. *Itsensä tiedostaminen* viittaa ihmisen tuntemukseen ja ymmärrykseen omasta itsestään ja ominaisuuksistaan. Itsensä tiedostamiseen liittyy ylpeys omasta yksilöllisyydestä. Jos lapsella on haasteita itsensä tiedostamisessa, hän usein kuvaa itseään negatiivissävyyteisesti ja on hyvin herkkä kritiikille. *Liittyminen* kuvaa ihmisen tunnetta kuulua johonkin ryhmään tai yhteisöön. Yhteenkuuluvuuteen kuuluu lisäksi tunne siitä, että on hyväksytty ja arvostettu ryhmän sisällä. *Tehtävä- ja tavoitetietoisuus* tarkoittaa ihmisen kykyä ottaa vastuuta, tehdä aloitteita ja asettaa itselleen realistisia tavoitteita, mikä näkyy myös ihmisen motivaatiossa toimia ja työskennellä. *Pätevyyden tunne* on ihmisen tuntemus siitä, että hän on pystyvä, taitava ja arvokas. Pätevyyden tunteet muodostuvat onnistumisten myötä, ja ne lisäksi helpottavat pettymysten ja epäonnistumisten sietämistä. (Laine 2005, 26–27.) Palaamme näihin rakennuspalikoihin tarkastellessamme lapsen itsetunnon rakentumista kodin ja koulun mikroyhteisöissä.



Kuvio 4. Borban (1993) itsetuntomalli (suomentanut Laine 2005, 27).

Kasvuympäristöjen limittyminen

Erillisinä kasvuympäristöinä pysymisen sijaan kodin ja koulun tulisi pyrkiä limittymään nivelvaiheessa tapahtuvan kasvatusyhteistyön kautta yhteiseksi kasvatusympäristöksi (Kinnunen & Viitala 2008, 8). Aidossa yhteistyössä koulu ei toimi vain oppilaan oppimisen tiedottajana, vaan lapsen elämän molemmat tärkeät osapuolet jakavat aktiivisesti tietoa tukien toistensa kasvatus-tehtävää ja näin edistävät lapsen kokonaisvaltaista kasvua. Kahden kasvuympäristön limittymisen tapahtuukin ensisijaisesti avoimen kommunikaation ja vastavuoroisen lasta koskevan tiedon jakamisen kautta (Karikoski 2008, 57–58), jolloin voidaan lisäksi luoda yhdenmukaisia kasvatuksen suuntaviivoja. Toimivan kasvatusyhteistyön voidaan nähdä heijastuvan Borban (1993) itsetunnon rakentumisen pilareissa. Kasvattajien avoin kommunikaatio ja yhteiset odotukset ja säännöt lapsen toiminnalle lisäävät lapsen *perusturvallisuutta*, joka on Laineen (2005, 49) mukaan välttämätön edellytys lapsen muille itsetunnon alueille. Perusturvallisuuteen kuuluu emotionaalinen turvallisuuden tunne, jolloin lapsi kykenee luottamaan ympärillä oleviin ihmisiin. Luottamukselliset suhteet edellyttävät sitä, että kasvattajat käyttäytyvät lasta kohtaan oikeudenmukaisesti, aidosti ja välittävästi sekä ilmaisevat palautteensa lapsen toiminnasta re-

hellisesti, mutta myönteisesti (Laine 2005, 50). Kasvattajien välinen yhteistyö voikin parhaimmillaan näyttäytyä lapselle kahden turvallisen aikuisen välisenä luottamussuhteena, jossa molemmat osapuolet toimivat yhdenmukaisesti toisiaan tukien ja lapsen hyvinvointia edistäen.

Oppilas opetuksen keskiössä

Suomalaisissa peruskouluissa opetus perustuu aina kansallisiin asetuksiin ja lakeihin. Opetusta ja kaikkea koulun toimintaa ohjaavat lisäksi kaikille yhteiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetus on kuitenkin myös opettajan ja oppilaan välistä pedagogista toimintaa, johon heijastuu muun muassa kunkin opettajan henkilökohtainen oppimis- ja ihmiskäsitys (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 32). Tavoitteena on järjestää opetus siten, että se palvelee tiedon rakentumista ja ymmärtävää oppimista ympäröivästä maailmasta (Aho 2002, 28). Tällöin oppilas itse on oppimisen keskiössä ja oppiminen on oppilaan oman aktiivisen toiminnan tulosta sekä riippuvaista hänen aiemmista tiedoistaan, motivaatiosta sekä useista muista oppilaaseen itseensä liittyvästä asiasta (Aho 2002, 29). Koulunaloitusvaiheessa oppilaan minäkuvan ja minäpystyvyyden vasta rakentuessa, olisi opetusta suunniteltaessa itsetunnon kannalta erityisen tärkeää huomioida oppilaiden yksilöllisyys (Keltikangas-Järvinen 2017, 238). Vaikka erityisesti alkuopetuksen puolella opetusta on muokattu oppilaan omia vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita huomioivaan suuntaan, ei perusopetuksen pedagogiikka kuitenkaan voi rakentua täysin lapsilähtöiselle kasvatuksen teorialle, sillä myös yhteiskunta asettaa kasvatukselle tehtäviä ja tavoitteita, joihin koulun tulee vastata (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 33).

Opettajan oppilaantuntemus auttaa suuntaamaan pedagogista toimintaa siten, että se tukee parhaalla mahdollisella tavalla erilaisten oppilaiden kasvua ja oppimista (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 33). Oppilaan yksilöllinen huomioiminen, henkilökohtaisen vaatimustason asettaminen sekä onnistumisista yhdessä iloitseminen edistävät oppilaan *itsensä tiedostamista* sekä vahvan itsetunnon kehittymistä (Keltikangas-Järvinen 2017, 238–239). Borban (1993) itsetunnon perusrakenteisiin kuuluvaa itsetiedostusta voidaan vahvistaa lisäksi ohjaamalla ja kannustamalla lasta itsearviointiin. Arviointia tuetaan siten, että lapsi oppii tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja näkemään yksilöllisiä piirteitään sekä olemaan niistä ylpeä. (Laine 2005, 52.) Itsearviointi kuuluu olennaisena osana myös lapsen *tehtävätietoisuuden* muodostumiseen (Laine 2005, 55). Oppilaan realistinen arviointi itsestään vaikuttaa siihen, että hän uskaltaa asettaa itselleen korkeampia odotuksia ja odottaa kehittyvänsä eri oppimisen osa-alueilla (Miller & Moran 2012, 56). Oppilaalla, joka on motivoitunut ja joka asettaa itselleen tavoitteita, ottaa vastuuta omasta

oppimisestaan ja arvioi suorituksiaan realistisesti, on vahva tehtävätietoisuus, joka on yksi Borban (1993) itsetunnon peruspilareista. (Laine 2005, 54–55.) Tästä syystä oppilaiden tehtävätietoisuuden ja siihen yhteydessä olevan koulumotivaation tukemiseen tulisi kiinnittää opetuksessa erityistä huomiota.

Lapsen itsensä tiedostaminen, tehtävätietoisuus ja itsearviointi ovat vahvasti yhteydessä *pätevyyden* tunteeseen, joka kuuluu Borban (1993) itsetunnon osa-alueisiin. Kun oppilas osaa arvioida itseään, tuntee omat vahvuutensa ja pystyy hyödyntämään niitä toiminnassaan, kokee hän onnistumisen tunteita. Näistä onnistumisen kokemuksista syntyy tunne omasta pätevyydestä. Pätevyyttä kokeva lapsi tuntee olevansa arvokas ja taitava. Hän on avoin uusille kokemuksille, nauttii tavoitteellisesta toiminnasta ja haasteista ja motivoituu sisäisesti. (Laine 2005, 56.) Borban määritelmä pätevyydestä onkin hyvin lähellä minäpystyvyyden käsitettä, jota määrittelimme aiemmin kappaleessa 2.1.1. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) pystyvyyden ja pätevyyden kokemukset yhdistetään sekä tehtävätietoisuuteen ja koulumotivaatioon että minäkuvan ja itsetunnon rakentumiseen. Oppimisprosessin aikana saatu rohkaiseva palaute ja tuki opettajalta vahvistavat oppilaan luottamusta omiin kykyihin, ohjaavat oppilaan tavoitteiden asettamista sekä tukevat niiden saavuttamista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17).

Koulu sosiaalisena ympäristönä

Kouluun siirtyminen laajentaa ratkaisevasti lapsen toimintaympäristöä ja sosiaalista yhteisöä (Ihme 2009; Karikoski 2008). Koulunkäynnin alkaminen merkitsee toveripiirin kasvamista ja sosiaalisten kontaktien lisääntymistä (Ihme 2009, 155). Samalla vertaisryhmään kuulumisesta ja ystävyyssuhteiden solmimisesta tulee lapselle aiempaa tärkeämpää. Tässä esiin nousee Borban (1993) itsetunnon rakennuspalikoista *liittyminen* eli yhteenkuuluvuus, joka syntyy ryhmässä hyväksytyksi tulemisen kautta. Ryhmässä toimiessaan lapsella on mahdollista oppia ja harjoitella monia sosiaalisia taitoja, kuten muiden huomioonottamista, joustavuutta ja vastavuoroisuutta, jotka kaikki vaikuttavat hänen itsetuntoonsa (Laine 2005, 44). Erityisesti tunne vertaisten hyväksynnästä vaikuttaa yhteenkuuluvuuden kokemukseen ja näin ollen myös lapsen itsetuntoon (Laine 2005, 53). Toverisuhteet sekä kehittävät lapsen sosiaalista kompetenssia että vahvistavat yhdenvertaisuuden ja ryhmään kuulumisen tunnetta ja siten vaikuttavat lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumiseen. Ihme (2009, 77–78) korostaa opettajan roolia lasten sosiaalisten suhteiden ohjailussa ja hyvän luokkailmapiirin luomisessa. Kun luokassa on hyvä sosiaalinen ilmapiiri, lapsi kokee kuuluvansa ryhmään ja olevansa siinä arvostettu ja hyväksytty

juuri sellaisena kuin on (Fabian 2002, 5). Samalla kun koulu laajentaa lapsen toimintaympäristön piiriä, se luo puitteita lapsen vähittäiselle irtautumiselle kodista. Koulun merkitys juuri sosiaalisena yhteisönä on siis kiistaton lapsen sosiaalista kehitystä sekä minäkuvan muodostumista ajatellen. (Laine 2005.)

Kodin ja vanhempien vaikutus lapsen itsetuntoon

Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde alkaa jo ennen lapsen syntymää ja vahvistuu päivä päivältä syntymän jälkeen. Vastasyntynyt lapsi kommunikoi vanhemman kanssa elein, ilmein ja ääntelyin, joiden perusteella vanhemmat tulkitsevat lapsen tarpeita ja tutustuvat lapseen (Värri 2004, 96). Aiemman tietämyksen ja näiden kokemusten perusteella vanhemmat rakentavat omaa lapsikäsitystään, joka toimii perheen kasvatussuhteen lähtökohtana (Värri 2004, 96). Vanhempien asema lapsen pääkasvattajina luo heille valtuuksia kontrolloida ja säädellä lapsen toimintaa ja ympäristöä (Neitola 2011, 44–45). Tällä tavoin vanhempien kasvatustoimenpiteet sekä myös perheen yleinen ilmapiiri ja vanhempien maailmankatsomus vaikuttavat merkittävästi lapseen ja hänen itsetuntoonsa (Keltikangas-Järvinen 2017, 196–197). Aiemmin esittämämme Keltikangas-Järvisen (2017, 185) teorian mukaan vanhemmat vaikuttavat lapsen minäkuvan rakentumiseen erityisesti lapsen muodostaman peilisuhteen kautta. Tällöin lapsen itsetunto kehittyy suhteessa vanhemman antamaan palautteeseen, johon lapsi peilaa omia onnistumisiaan ja itseään ihmisenä. Yhtä lailla vanhemman antaman sanallisen palautteen tavoin, lapsen itsetuntoon vaikuttaa myös vanhempien sanomattomat tai jopa tiedostamattomat käsitykset lapsesta. Nämä käsitykset ovat riippuvaisia sekä vanhemman omasta taustasta, perintönä sukupolvien ajan saadusta suhtautumisesta maailmaan sekä yleisestä yhteiskunnallisesta ilmapiiristä ja ihmiskäsityksistä (Keltikangas-Järvinen 2017, 187, 196–197). Sitä, millainen kasvatustukee parhaalla mahdollisella tavalla lapsen itsetuntoa, on kyseenalaista arvioida, mutta muun muassa aidot ja tasavertaiset suhteet vanhempien ja lasten välillä, vanhempien selkeä auktoriteettiasema, positiiviseen huomaamiseen pyrkivät kasvatustavat ja lapsen kunnioitus vaikuttavat oletettavasti positiivisesti lapsen itsetuntoon (Keltikangas-Järvinen 2017, 202–206). Itsetunnoltaan vahvoja lapsia on yleensä lisäksi kannustettu itsenäisyyteen ja riippumattomuuteen, eikä heidän vanhempansa ole olleet ”ylisuojelevia” (Laine 2005, 41).

Neitolan (2011) mukaan vanhempien vaikutuspiiri lapsen itsetunnon kehittymiseen laajenee entisestään kun huomioidaan vanhempien vaikuttaminen myös lapsen vertaissuhteisiin. Lapsi oppii sosiaalisen toiminnan malleja perheessään, mutta perhe ja vanhemmat voivat myös säädellä sitä, millaisia sosiaalisia suhteita lapsella on – mahdollisesti rajoittaen ja ohjaten lapsen

sosiaalisen piirin muodostumista (Neitola 2011, 47). Suomalainen peruskoulu osaltaan torjuu tällaisia sosiaaliseen asemaan epäsuorasti vaikuttavia tekijöitä, kuten perheen varallisuutta, uskontoa tai kasvatuksen laatua. Koulussa oppilailla on mahdollisuus toimia heterogeenisessä vuorovaikutuksessa lapsen taustasta tai perheen yhteiskunnallisesta asemasta riippumatta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 28) velvoittaa oppilaiden tasavertaiseen kohteluun sekä yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamiseen.

2.3.3 Arvioinnin merkitys itsetunnon kehittymiselle

Arviointi on osa elämäämme ja sitä tapahtuu syntymästä vanhuuteen asti. Tietomme, taitomme, ulkoiset ominaisuutemme ja kykymme suoriutua ovat jatkuvan arvioinnin alaisena niin tietoisesti kuin tiedostamatta, ja nämä arviot vaikuttavat huomattavan moneen elämän kannalta tärkeään tilanteeseen. Ympäristön ja virallisten tahojen suorittaman arvioinnin lisäksi arvioimme jatkuvasti myös itseämme. (Fossander & Tuominen 2006, 23.) Koulussa oppilailla on taipumus verrata itseään, arvosanojaan ja suorituksiaan muihin oppilaisiin ja muodostaa tältä pohjalta käsityksiä itsestään (Lintunen 2007). Kasvava lapsi on kykenemätön tarkastelemaan osaamistaan erillään omasta itsestään (Ihme 2009, 111). Näin ollen lapsen saama palaute ja arviointi omasta suorituksestaan sekä omasta persoonastaan, vaikuttavat suurelta osin hänen käsitykseensä itsestään. Täten arvioinnin vaikutus itsetuntoon on kiistämätön (Fossander & Tuominen 2006, 23).

Koulun arviointijärjestelmä paljastaa sen arvot sekä ihmis- ja oppimiskäsityksen (Nisonen 2002, 62). Sen arviointiperusteet määräävät kasvatus- ja minäihanteita, jotka heijastuvat koulun arvioinnissa (Ihme 2009, 25). Alkuopetuksessa arviointi on erityisen kriittisessä asemassa oppilaiden vasta alkaessa rakentaa kuvaa itsestään koululaisena ja oppijana. Keltikangas-Järvisen (2017, 218) mukaan kasvatuksen tehtävä on antaa lapselle mahdollisimman totuudenmukainen minäkuva. Arviointi ja erityisesti perinteiset lukuvuositodistukset ovat konkreettisin asia, jolla koulu muokkaa lapsen itsetuntoa (Keltikangas-Järvinen 2017, 250). Tämän vuoksi onkin tärkeää, että arviointi on oikeudenmukaista ja selkeisiin, kaikille tiedossa oleviin perusteisiin nojaavaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 47) korostetaan, että arviointikäytänteet tulee suunnitella oppilaan ikä huomioon ottaen. Varhaiskasvatuksessa ja vielä esikoulussa arviointia toteutetaan lasta ohjaten. Lapselle annettava palaute on kuvailevaa ja kertovaa, ja lapsen kasvua ja kehitystä arvioidaan keskustellen yhdessä sekä lapsen että vanhempien kanssa

(Cantell 2010, 190). Sujuvassa nivelvaiheessa esi- ja alkuopetuksen välillä myös arviointitavat liukuvat ohjailevasta arvioinnista kohti konkreettisempaa arviointia. Alkuopetuksessa arviointi ei siis toimi täsmälleen samalla tavalla kuin esimerkiksi alakoulun viimeisillä luokilla. Itsetunnon kannalta arvioinnissa olisi erityisen tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mitä oppilas osaa ja missä hän on kehittynyt (Keltikangas-Järvinen 2017, 252). Tällä tavoin arvioinnin tehtäväksi muodostuu ohjata ja kannustaa oppilaan opiskelua (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 47). Arvioinnin tavoitteet rakentavat selkeästi tietynlaista oppijaa ja heijastelevat oppilaan minäkuvaan ja itsetuntoon liittyviä ominaisuuksia, kuten vastuullisuutta, tavoitteellisuutta ja kykyä oppia uusia asioita. Nämä itsetuntoa rakentavat arvot tulisi kohdata lapsen kahden kasvuympäristön, kodin ja koulun välillä. Useissa kunnissa kirjallisten välitodistusten sijaan käytetäänkin arvioinnin muotona yhdessä oppilaan ja vanhempien kanssa tehtävää arviointikeskustelua. Tämän lisäksi arviointia toteutetaan itsearviointin, ryhmä- ja vertaisarviointin sekä sanallisen tai numeerisen lukuvuosiarviointin keinoin.

Osana koko peruskoulun läpi kestävää arviointikulttuuria on oppilaiden itsearviointi. Ahon (1996, 50) mukaan itsearviointin harjoittelu tulee lähteä alkuopetuksesta, jolloin sen tärkeimpänä tehtävä on oppilaan itsetunnon vahvistaminen ja minäkuvan kehittäminen. Itsearviointi on myös olennainen osa lapsen *tehtävätietoisuuden* kehittymistä sekä helpottaa omien ominaisuuksien hahmottamista eli *itsensä tiedostamista* (Laine 2005, 55). Osana arviointia oppilas, opettaja ja vanhemmat laativat tavoitteita, joita kohti jatkuva, opettajan ohjaama prosessiarviointi kannustaa etenemään (Ihme 2009, 128). Oppilaan omat kokemukset onnistumisistaan tai epäonnistumisistaan muokkaavat voimakkaasti kuvaa oppimisesta sekä lapsesta itsestään oppijana (Määttä 2015, 62). Ensimmäiseltä luokalta lähtevä itsearviointin harjoittelu kehittää lapsen luontaista tapaa reflektoida itseään. Aiemmin mainitsemaamme minäkäsityksen ja itsetunnon heikentymistä peruskoulun edetessä voidaan lieventää itsearviointin taidoilla, jotka tukevat minäkuvan rakentumista. Itsearviointi opettaa ottamaan vastuuta omasta työskentelystä ja oppimisesta sekä ohjaa oppilaan tavoitteiden asettelua ja luo valmiuksia kohdata erilaisia haasteita sekä koulussa että koulumaailman ulkopuolella (Aho 1996). Alkuopetuksesta lähtien oppilaiden edellytyksiä itsearviointiin kehitetään antamalla tilaa oppilaan omalle pohdinnalle ja itsearviointitaitojen kehittymiselle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Alkuopetuksessa tämä tarkoittaa oppilaiden auttamista tunnistamaan onnistumisia ja vahvuuksia koulutyössä sekä tiedostamaan, millaisia tavoitteita kukin oppilas on valmis itselleen ja oppimiselleen asettamaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Yhdessä opettajan kanssa tehtävä itsearviointi kehittää myös oppilaan reflektio-, metakognitio- ja itsesääätelytaitoja

(Määttä 2015, 62). Näitä koko peruskoulun läpi harjoiteltavia itsearvioinnin taitoja oppilas hyödyntää minäkuvansa rakentamisessa sekä osallistuessaan arviointikeskusteluun sen täysivaltaisena jäsenenä.

Ihme (2009, 128) määrittelee arviointikeskustelun pyrkivän olemaan kaikkien osapuolten välinen vuoropuhelu, jonka tavoitteena on vaihtaa ajatuksia oppilaan kokemuksista oppijana, toverina ja kouluyhteisön jäsenenä. Arviointikeskustelu sekä rakentaa että testaa opettajan ja perheen välistä luottamusta. Tämä avoimessa vuorovaikutuksessa syntyvä keskinäinen luottamus on avain toimivalle yhteistyölle ja oppilaan minäkäsityksen suotuisalle kehitykselle (Ihme 2009, 100). Arviointikeskustelu mahdollistaa oppilaan nostamisen myönteisen huomion keskiöön sekä vanhempien että opettajan ollessa läsnä ja lisäksi kannustaa oppilasta aktiiviseen keskusteluun omasta oppimisestaan. Koulu ja opettaja asettavat lapselle oppimistavoitteita ja arvioivat sekä kannustavat oppilas itse arvioimaan aktiivisesti niiden toteutumista, mutta Keltikangas-Järvisen (2017, 267) mukaan erityisesti vanhempien asettama vaatimustaso määrää sen, millaisia odotuksia lapsella on itseään kohtaan ja milloin hän tuntee onnistuneensa. Jos lapsi ei luota itseensä on vanhempien osoittama luottamus ja kannustus erityisen tärkeää. Näin ollen vanhempien rooli lapsen koulun aloituksessa korostuu juuri itseluottamuksen ja sitä kautta myös itsetunnon rakentajana. Oman lapsensa asiantuntijana he pystyvät arvioimaan myös lapsen taitotasoa realistisesti ja kasvatusyhteistyössä jakamaan tätä tietoa opettajan kanssa. Tällöin lapselle asetetut vaatimukset ja tavoitteet sekä palaute vastaavat lapsen kykyä oppia parhaimmalla mahdollisella tavalla (Keltikangas-Järvinen 2017, 267–270). Opettajan arvot ja oppimiskäsitys taas vaikuttavat Ihmeen (2009, 126) mukaan suurelta osin opetusmenetelmiin, joita hän käyttää. Opetusmenetelmät puolestaan taas ohjaavat arviointimenetelmiä. Nämä arvioinnin käytänteet jatkavat oppilaan prosessimaista minäkuvan rakentamista koko alakoulun ajan (Ihme 2009, 126).

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa tuomme esiin tutkimuksemme metodologista taustaa sekä perustelemme valitsemiemme menetelmien sopivuutta suhteessa tutkimuksen tehtävään. Tutkimuksemme on luonteeltaan fenomenografinen tutkimus, sillä tavoitteenamme on kuvailla ja tarkastella haastatteluvien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Teoriasidonnaisella, puolistrukturoidulla teemahaastattelulla tuotettua tutkimusaineistoa lähestymme sisällönanalyysin menetelmällä. Esittelemme seuraavaksi tutkimuksen toteutusta aina tutkimuksen suunnittelusta tutkimusaineiston käsitteilyyn mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi.

Aloitimme pro gradu -tutkielman työstämisen alkusyksyllä 2019. Pohdimme yhdessä kandidaatin tutkielmiamme pohjalta suuntaa, johon haluamme tutkimusta lähteä viemään. Kasvatusyhteistyö esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa nousi molemmille sivuaineopintojen myötä tärkeäksi tutkimuskohteeksi, joka tarkentui ja täydentyi itsetunnon teemalla luettuamme kiinnostavan artikkelin itsetunnosta ja sen merkityksestä lapsen koulunkäyntiin. Tutkimusjoukoksi suunnittelimme vanhempia sekä vanhemman ja lapsen yhdistelmää, joista pilottihaastattelun pohjalta päätimme keskittyä vanhempien näkökulmaan lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumisesta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa sekä kasvatusyhteistyön merkityksestä tähän.

3.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tehtävä

Tutkimuksen lähtökohtaisena tehtävänä on selvittää vanhempien käsityksiä ja kokemuksia opettajan kanssa tehdyn kasvatusyhteistyön vaikutuksista lapsen itsetunnon ja minäkuvan rakentumiseen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Teoriaa ja tutkimuksia sekä lapsen itsetunnon kehittymisestä että kasvatusyhteistyöstä on runsaasti, mutta niiden yhteyttä toisiinsa ei ole juurikaan tutkittu. Tästä syystä tutkimuksen teoria pohjautuu vahvasti erillisiin itsetuntoa ja kasvatusyhteistyötä käsitteleviin aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Myös haastatteluissa lähestyimme tutkittavaa ilmiötä selvittämällä ensin vanhempien käsityksiä lapsen itsetunnon muodostumisesta ja nivelvaiheen kasvatusyhteistyöstä, mikä haastattelun edetessä mahdollisti haastateltavia löytämään yhteyksiä näiden kahden välillä. Vasta tutkimusaineistoon perehtyessä lopulliset tutkimuskysymykset alkoivat selkiytyä. Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen mukaan (2010) laadullisessa analyysissä onkin tavallista, että aineisto ja tutkimusongelma ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Aineistosta on harvoin löydettävissä suoria vastauksia alkupe räisiin tutkimuskysymyksiin. Tästä syystä aineistolle tulee esittää analyyttisiä kysymyksiä, jotka tarkentuvat ja muovautuvat aineistoon syvennyttäessä (Ruusuvuori ym. 2010, 13). Näiden

teorian pohjalta tutkimusaineistolle esitettyjen kysymysten myötä syntyi lopulta tutkimukselle kaksi apukysymystä:

- Millaisia kokemuksia vanhemmilla on opettajan kanssa tehdystä kasvatusyhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa?
- Millaisia käsityksiä vanhemmilla on lapsen itsetunnon rakentumisesta nivelvaiheen aikana?

Näiden kahden apukysymyksen avulla pyrimme löytämään vastauksia lopulliseen, varsinaiseen tutkimuskysymykseen:

Millaisia näkemyksiä vanhemmilla on kasvatusyhteistyön merkityksestä lapsen itsetunnon rakentumiselle esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa?

3.2 Laadullinen tutkimus fenomenografisella tutkimusotteella

Fenomenografia on laadullisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa laajalti käytetty tutkimussuuntaus, jonka pyrkimyksenä on tarkastella ihmisten käsityksiä johonkin arkipäiväiseen ilmiöön liittyen (Kakkori & Huttunen 2014, 381). Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöistä sekä jäsentää ja vertailla käsitysten keskinäisiä suhteita. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Creswellin (2007, 39) mukaan laadullista tutkimusta käytetään, kun halutaan saada yksilöt jakamaan tarinansa ja kuulla sekä ymmärtää juuri heidän näkemyksiään. Fenomenografian avulla voidaan havaita ja nostaa esiin ajattelutapojen eli käsitysten variaatiota (Niikko 2003, 24). Fenomenografinen tutkimus ei siis pyri etsimään ja paljastamaan käsitysten taustalla vaikuttavia syitä vaan nimenomaan kuvaamaan ihmisten moninaisia näkemyksiä tiettyyn aiheeseen liittyen. Tästä syystä fenomenografinen tutkimusote sopii hyvin sovellettavaksi tähän tutkimukseen, jossa mielenkiinnon kohteina ovat juurikin haastateltavien vanhempien erilaiset käsitykset kasvatusyhteistyöstä sekä lapsen itsetunnon rakentumisesta esikoulusta kouluun siirryttäessä. Laajempi tutkittava ilmiö on tällöin esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe, johon liittyen tutkimme siirtymävaiheessa ja ensimmäisen lukuvuoden aikana tapahtuvan kasvatusyhteistyön mahdollisuuksia tukea lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumista.

Niikko (2003) tiivistää fenomenografisen tutkimuksen olevan kiinnostunut toisen asteen näkökulmasta eli toisen ihmisen ajattelusta ja kokemuksista johonkin ilmiöön liittyen. Näin ollen

tutkimuksen pääpaino on samanaikaisesti sekä toisten ihmisten tavoissa kokea jokin asia että tutkijan omien käsitysten ja kokemusten sulkeistamisessa (Niikko 2003, 24–25). Fenomenografia ymmärtää yksilön käsitykset mielipiteitä laajemmassa ja monisyisemmässä asemassa. Käsitykset kuvaavat yksilön henkilökohtaisten merkityksenantoprosessien lisäksi myös ihmisen ja ympäröivän maailman suhdetta. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Niikon (2003) mukaan fenomenografinen tutkimussuuntaus näkee maailman yhtenä kokonaisuutena, joka on samanaikaisesti sekä todellinen että koettu. Näin ollen fenomenografia tunnustaa, että on olemassa kaikille yhteinen todellisuus, jota yksilöt kokevat ja ymmärtävät eri tavoin (Niikko 2003, 14–15). Fenomenografiassa maailmaa ei voida täysin kuvata sellaisenaan, vaan ideana on kuvata maailmaa niin kuin se ihmisten käsityksissä ja kokemuksissa havaitaan (Kakkori & Huttunen 2014, 383).

Huuskon ja Paloniemen mukaan (2006, 165) fenomenografisen tutkimuksen pyrkimyksenä on havaita ja systematisoida ihmisten ajattelun ja kokemisen tapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. Pyrkimyksenä ei ole luoda käsityksistä yksilötason kuvauksia, vaan tavoitteena on erottaa erilaisia käsittämisen malleja, joilla ihmiset luovat merkityksiä todellisuudesta ja ymmärtävät ympäröivää maailmaa (Niikko 2003, 26). Huusko ja Paloniemi (2006) korostavat, että tällöin mielenkiinnon kohteena on käsitysten sisältö sekä se, miten ne ovat suhteessa toisiinsa. Käsitysten ymmärtäminen luo kuitenkin vaatimuksen kontekstuaalisuuden tiedostamisesta ja huomioimisesta. Vaikka erilaisten käsitysten takana piilevät syyt eivät ole tutkimuksen kohteena, käsitysten ilmenemisyhteydet ovat merkittäviä niiden välisten erojen ymmärtämiseksi (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Jokaiseen kontekstiin ja tilanteeseen liittyy vielä oma relevanssi-rakenteensa, mikä laittaa tutkittavan tietoisuudessa tietyt asiat etualalle ja toiset taka-alalle (Kakkori & Huttunen 2014, 384). Tutkijan kannalta tämä tarkoittaa pyrkimystä jäljittää tutkittavien tulkinnallisia ajatuskokonaisuuksia (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Jokaisen haastateltavan aiemmat elämäkokemukset värittävät heidän omaa todellisuuttaan ja ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston perusteellinen käsittely on tässä tutkimuksessa mahdollistanut laajempien tulkintojen muodostamisen haastateltavien ajatuksista ja käsityksistä.

Tässä tutkimuksessa fenomenografinen ote toimii ikään kuin punaisena lankana ohjaten tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa fokusta vanhempien käsityksiin ja kokemuksiin. Koska koimme haastavaksi käsitellä moniteemaista aineistoamme fenomenografisen analyysin keinoin, toteutimme aineiston käsittelyn ja analyysin sisällönanalyysin menetelmiä soveltaen. Kuitenkin myös sisällönanalyysin toteutusta sekä sen kautta saatujen tutkimustulosten tulkintaa

ohjaavat fenomenografisen tutkimuksen lähtökohdat kuvata ja ymmärtää tutkittavien erilaisia käsityksiä ja tapoja kokea tarkasteltavaa ilmiötä.

3.3 Teemahaastattelu aineiston tuottamisen tapana

Tutkimusaiheemme ja tutkimuskysymyksemme suuntaavat vahvasti vanhempien kokemuksiin, näkemyksiin ja tunteisiin lapsen minän ja itsetunnon kehityksestä sekä kasvatusyhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Fenomenografiassa kieli nähdään sekä käsitysten ja ajattelun muodostajana että välineenä niiden ilmaisemiseen (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Kun halutaan kuulla ihmisten ajatuksia ja kerätä tietoa heidän näkemyksistään ja kokemuksistaan, on luontevaa keskustella heidän kanssaan. Tutkimusmetodina haastattelu on Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, 28) mukaan eräänlainen keskustelu, jossa tutkija pyrkii saamaan selville haastateltavilta tutkimuksen aihepiiriin kuuluvia asioita. Aineiston tuottamisen menetelmänä haastattelulla nähdään olevan niin etuja kuin haittapuolia. Erityisesti sen positiivisena puolena pidetään haastattelun joustavuutta. Joustavuus esiintyy niin aiheiden järjestelemisen kuin tulkinnan kohdalla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 204; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Tavoitteenamme näissä keskusteluissa oli selvittää ja tuoda esiin vanhempien näkökulmaa kasvatusyhteistyön merkityksestä lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen sekä erityisesti itsetunnon rakentumiseen.

Käsitykset itsetunnosta sekä lapsessa tapahtuvista muutoksista voi näyttäytyä jokaiselle vanhemmalle eri tavoin. Tästä syystä haastattelu tuntui luonnollisimmalta aineiston tuottamisen menetelmältä tässä tutkimuksessa. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan haastattelussa osapuolet ovat kielellisessä vuorovaikutuksessa keskenään, mikä luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. Nykyaikaisen näkemyksen mukaan haastattelijan aktiivinen rooli itse haastattelussa sekä eläytyminen haastateltavan vastauksiin tukee haastattelua ja luo haastateltavalle tunteen siitä, että hän voi vapaasti tuoda oman näkemyksensä esiin (Eskola ym. 2018, 28). Toisin kuin esimerkiksi kyselylomaketta käytettäessä, haastattelun aikana haastattelijoiden on mahdollista sujuvasti vaihtaa aiheiden järjestystä ja selvittää kysymyksiä tarvittaessa. Lisäksi on mahdollista syventää saatavia tietoja kysymällä lisäkysymyksiä tai pyytämällä haastateltavalta esimerkkejä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–36). Haastattelutilanteessa pystyimme myös tarpeen mukaan täsmentämään kysymyksiä ja ohjaamaan keskustelua haastateltavan omien vastausten kautta.

Teemahaastattelua varten kokosimme teoriaan pohjautuvan haastattelurungon (Liite 2), jonka tarkoitus oli helpottaa haastattelun jäsentymistä ja etenemistä. Teoreettinen viitekehyskasvatusyhteistyöstä sekä lapsen itsetunnon kehityksestä vaikutti haastattelun sisältöön. Koimme tämän tarpeelliseksi, jotta pääsisimme mahdollisimman tehokkaasti pureutumaan yhteistyön vaikutuksiin ja merkityksiin juuri lapsen itsetuntoa koskien. Suoritimme pilottihaastattelun, jonka pohjalta muokkasimme vielä haastattelurungon järjestystä. Haastattelutilanteessa noudatimme runkoa jokseenkin johdonmukaisesti – kuitenkin jokaista yksittäistä haastateltavaa kuunnellen ja heidän erityisiin näkemyksiin perehtyen. Saimmekin jokaisesta haastattelusta erilaisia tulokulmia kasvatusyhteistyöhön ja lapsen minäkuvan ja itsetunnon muutoksiin riippuen paljolti vanhemman kokemuksista, lapsen yleisestä persoonasta sekä kouluun siirtymisen luonteesta. Suoritimme haastatteluja erilaisissa ympäristöissä haastateltavasta riippuen. Yksi haastateltavista kutsui meidät työpaikalleen haastattelua varten, toisen haastateltavan tapasimme hänen kotonaan. Yhden haastattelun paikaksi valikoitui julkinen tila ja yhden neljästä haastattelusta suoritimme tietokoneen välityksellä videopuheluna. Näiden erilaisten haastatteluasetelmien merkitystä tutkimusaineistoon voidaan pohtia, vaikka niiden lopullista merkitystä ei voidakaan varmuudella selvittää.

Haastattelulla on Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan välillinen arvo tutkimusprosessissa; se on käsitteisiin, merkityksiin ja kieleen perustuvaa toimintaa. Tuleekin muistaa, että sekä haastateltavien että haastattelijoiden aiemmat kokemukset vaikuttavat haastatteluun, ja ne tulisi suhteuttaa haastattelun tulkintaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41). Haastatteluissa tuli ilmi esimerkiksi sisarusten merkitys vanhemman käsityksiin sekä kasvatusyhteistyöstä, mutta myös lapsen identiteetistä koulun aloittajana sekä itsetunnon kehityksestä. Vanhempien sisarusten kautta koulu ja sen opettajat sekä koulun toimintatavat olivat vanhemmalle tuttuja, ja tämä mahdollisesti lievensi vanhemman kriittistä ajattelua niitä kohtaan. Kotona vanhempi taas saattoi verrata lapsiaan toisiinsa, mikä muokkasi hänen ajatuksiaan siitä, mitä lapsen tulisi osata tai mitä häneltä tulisi vaatia. Käsityksemme todellisuudesta muodostuukin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja se on aina subjektiivinen tulkinta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 17–18).

3.4 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi sisällönanalyysin keinoin

Kun tutkimusaineistoa tuotetaan haastattelujen avulla, saadaan tyypillisesti suuri määrä tekstiä, jota voidaan lähestyä monin eri tavoin (Ruusuvaari, Nikander & Hyvärinen 2010, 11). Tuomi ja Sarajärvi (2018) luonnehtivat sisällönanalyysiä menetelmäksi, jota on mahdollista käyttää

kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. He näkevät sisällönanalyysin sekä erillisenä metodina että löyhänä teoreettisena kehyksenä, jota voidaan hyödyntää erilaisissa analyysikokonaisuuksissa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Salo (2015, 170) kritisoi vahvasti Tuomen ja Sarajärven näkemystä tuoden esille sisällönanalyysiin yleisesti liitetyn ongelman: analyysillä saadaan tuotettu aineisto järjestetyksi johtopäätöksiä varten, mutta missä on sisältö? Laadullisen tutkimuksen lähtökohtaisena ideana kun on löytää tutkimusaineistosta uusia, ennalta havaitsemattomia käsityksiä ymmärtää todellisuuksia (Ruusuvuori ym. 2010, 16). Pelkkää aineiston luokittelua ja lokerointia ei voidakaan kutsua analyysiksi. Ruusuvuoren ja kollegoiden (2010) mukaan aineisto ei myöskään itsessään nosta esiin mitään relevanttia, vaan tutkijan muotoilema tutkimuskysymys sekä tutkijan tapa lukea, tulkita ja tehdä valintoja tutkimuksen edetessä ohjaavat aineiston käsittelyä ja analyysiä (Ruusuvuori ym. 2010, 15). Onnistuneessa analyysissä tietoa tuotetaan uudella tavalla, mutta suhteessa teoriaan (Salo 2015, 182). Laadukas analyysi valottaa sekä tutkittavan ilmiön yleiskuvaa että siihen liittyviä kiinnostavia yksityiskohtia (Ruusuvuori ym. 2010, 23).

Vaikka tutkimuksemme on otteeltaan fenomenografinen ja pyrimme kuvaamaan juuri vanhempien käsityksiä lapsen itsetunnon ja alkuopetuksessa tapahtuvan yhteistyön vuorovaikutuksellisesta suhteesta, lähestymme tutkimusaineistoamme sisällönanalyysin menetelmin. Aineistomme ollessa luonteeltaan hyvin monimuotoinen ja useaan eri teemaan keskittyvä emme kokeneet mielekkääksi analysoida sitä fenomenografisen tutkimusperinteen mukaisesti, vaan katsoimme sisällönanalyysin tuovan paremmin vanhempien monitasoisia näkemyksiä esille. Aineistomme on tuotettu teoriasidonnaisen haastattelurungon avulla, ja näin ollen analyysiä ei ole mahdollista toteuttaa täysin aineistolähtöisesti, kuten fenomenografinen analyysi edellyttää. Sisällönanalyysin keinoin koimme pystyvämme luomaan selkeän kokonaiskuvan vanhempien käsityksistä sekä lapsen itsetunnon rakentumiseen ja nivelvaiheen kasvatusyhteistyöhön liittyen että näiden kahden vaikutussuhteista toisiinsa.

Alasuutari (2011) tiivistää laadullisen analyysin koostuvan kahdesta vaiheesta: *havaintojen pelkistämisestä* ja *arvoitusten ratkaisemisesta*. Nämä kaksi vaihetta kietoutuvat käytännön tutkimusprosessissa kuitenkin yhteen. Havaintojen pelkistämisellä viitataan erilaisiin tapoihin tuottaa havaintoja aineistosta (Alasuutari 2011, 39). Sisällönanalyysillä aineistoa lähestytään pyrkimyksenä käsitellä se muotoon, jossa sen tarjoamaa informaatiota voidaan käyttää tutkimuskysymyksiin vastaamiseen (Lune & Berg 2017, 182). Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineistoa ensin pilkotaan osiin, käsitteellistetään ja lo-

pulta kootaan uudelleen johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Selkeän ja johdonmukaisen analyysin tavoitteena on tuottaa luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119, 122.)

Analyysissa aineistolta kysytään tutkimustehtävän tai -ongelman mukaisia kysymyksiä. Aineistoa tarkastellaan siis tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta keskittyen juuri kyseiseen tutkimusongelmaan. (Alasuutari 2011, 40.) Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavatkin, että puhdas aineistolähtöisyys on mahdotonta. Aineistosta ei voida tuoda esiin täysin objektiivisia havaintoja, vaan tutkijan käyttämät käsitteet, tutkimusasetelma ja valitut menetelmät vaikuttavat aina tutkimuksen tulokseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Myös tässä tutkimuksessa tutkijoiden teoreettinen perehtyneisyys, alustavat tutkimuskysymykset ja metodologiset valinnat ohjasivat aineiston rajausta, luokittelua, havaintojen tekemistä ja tulkintaa.

Koska analyysiä toteuttaessamme olimme jo perehtyneet aiempiin tutkimuksiin sekä kirjoittaneet tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen lähes kokonaan, tuntui luonnottomalta astua pois niiden luomista käsitejärjestelmistä ja teemoista. Tämän tutkimuksen analyysissä onkin niin ikään yhdistelty sekä aineistolähtöisen että teoriaohjaavan analyysin piirteitä. Kun aineistoa lähestytään teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä (directed content analysis), pyrkimyksenä on testata tutkimuksen teoreettista viitekehystä tai laajentaa sitä käsitteellisesti (Hsieh & Shannon 2005, 1281). Teoriaohjaavassa tai teoriasidonnaisessa analyysissä on kytkentöjä teoriaan, mutta se ei suoraan pohjaudu siihen (Eskola 2015, 188). Näin ollen analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aiempi tieto ohjaa analyysiprosessia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaava analyysi perustuu induktiiviseen eli yleistävään päätelyyn, johon teoria liitetään ohjaamaan lopputulosta. Teorian mukaan ottamiseen ei kuitenkaan ole mitään sääntöä, vaan voidaan ajatella, että mitä aiemmin teoria tulee mukaan analyysiprosessiin, sitä lähempänä deduktiivista päättelyä tutkimuksen analyysi on (Tuomi & Sarajärvi 2018, 113). Tässä tutkimuksessa aineistosta johdettua induktiivista päättelyä tuetaan ja käsitteellistetään tutkijoiden teoreettisella perehtyneisyydellä.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöisen analyysin kolmivaiheisen prosessin. Hyödynnämme sitä analyysin pohjana tässä tutkimuksessa. Milesin ja Hubermanin mallissa aineisto ensimmäiseksi *redusoidaan* eli aineistosta poimitut tutkimuksen kannalta oleelliset ilmaisut pelkistetään, toiseksi *klusteroidaan* eli ryhmitellään asioita kuvaaviin luokkiin ja kolmanneksi *abstrahoidaan* eli luodaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Ennen ilmauksien poimimista teemahaastattelussa nauhoitettu materiaali tuli

kuitenkin litteroida eli aukikirjoittaa. Neljästä haastattelusta aukikirjoitettua materiaalia kertyi kokonaisuudessaan 38 sivua. Perehdyimme litteroituun tutkimusaineistoon lukemalla sitä läpi useita kertoja, mikä helpotti jatkossa tehtävää aineiston jäsentämistä ja teemoittelua. Vasta tämän jälkeen aloitimme varsinaisen analyysiprosessin ensimmäisen vaiheen.

Redusointivaiheessa haastattelumateriaalista kerätään tutkimuskysymysten kannalta oleellisia ilmauksia ja karsitaan pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen informaatio. Samalla pelkistetään valittujen ilmausten ydinsanoma. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.) Lune ja Berg (2012) korostavat, että analyysiyksikköjen valitsemisessa kriteerien on oltava ennalta määritettyjä ja selkeitä, ja niitä on käytettävä johdonmukaisesti, jotta aineiston sisällöstä voidaan tuottaa mahdollisimman luotettavia havaintoja. Lisäksi tutkijoiden on päätettävä poimittavien analyysiyksikköiden laajuus (Lune ja Berg 2018, 185–187). Tässä tutkimuksessa poimimme aineistosta ilmaisuja, jotka kuvasivat vanhempien kokemuksia ja käsityksiä kasvatusyhteistyön muodoista, sisällöistä ja merkityksistä sekä lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumisesta ja ilmenemisestä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Tekstistä poimitut ilmaisut olivat yhden tai useamman virkkeen mittaisia ajatuskokonaisuuksia. Listasimme ne erilliseen tiedostoon, jossa tiivistimme ja yksinkertaistimme niiden sisältöä. Tutkittavien ilmaukset värikoodattiin, jotta pystyimme helposti tunnistamaan, mistä haastattelusta yksittäinen ilmaus oli peräisin. Taulukossa 1 havainnollistamme redusoinnin vaihetta tässä tutkimuksessa.

Taulukko 1. Esimerkki redusoinnista käytännössä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
V4: <i>”Jos sää sanot et sulla on oikeuksia, niin sitte sulla on myöski ekaluokkalaisen velvollisuudet ja sun velvollisuudet on mitkä? Että näitä niinku käydään läpi.”</i>	Vanhempi pitää tärkeänä, että lapsen kanssa käsitellään koululaisuuteen liittyviä velvollisuuksia ja vastuuta	Vastuun ottaminen ja saaminen
V2: <i>”(Lapsi) ei voi vaan niinku heittää reppua nurkkaan ja lähteä leikkimään suoraan, että nyt on jotain, mitä pitää huolehtia.”</i>	Koululaisuuteen liittyy vastuu huolehtia koulutehtävistä	

Seuraavassa vaiheessa pelkistetyistä ilmaisuista tunnistetaan sieltä nousevia, samaa teemaa käsitteleviä asioita, jotka ryhmitellään eli klusteroidaan niiden sisällön perusteella eri kategorioihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Havaintojen yhdistämisen lähtökohtana toimii ajatus siitä, että aineisto tarjoaa esimerkkejä ja erilaisia ilmaisuja samasta ilmiöstä (Alasuutari 2011, 40). Kategorisointi voidaan nähdä analyysissä hyvin kriittisenä vaiheena, sillä tutkija tekee oman tulkintansa mukaisia päätöksiä siitä, mitkä ilmaisut kuuluvat samaan tai eri kategoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114). Eri ilmaisuista eli “raakahavainnoista” yhdistetyn uuden havainnon eli kategorian tulee päteä jokaiseen siihen liitettyyn ilmaisuun (Alasuutari 2011, 42). Myös Rapley (2016, 339) painottaa, että tutkijan on aineiston yksityiskohtia tarkastellessaan aika ajoin katsoettava myös kokonaiskuvaa, jotta voi tehdä päätelmiä eri havaintojen välillä. Tehdessämme tätä yhteistyössä toistemme kanssa pystyimme syvällisesti pohtimaan yhdessä kahden tutkijan tulkintoja ja yhdistelemään niistä sopivia ratkaisuja. Osa poimituista ilmaisuista saattoi sisältää useampaan mahdolliseen eri kategoriaan liittyviä merkityksiä, ja tällöin ratkaisimme ongelman muun muassa pilkkomalla niitä vielä pienemmiksi ilmaisuyksiköiksi.

Myös kategorioiden nimeämisessä tuli esiin analyysin teoriasidonnaisuus. Kun haastattelurunkomme perustui vahvasti teoreettiseen viitekehykseen, tuntui loogiselta hyödyntää kategorioiden sisällön kuvaamiseen tutkimuksen teoreettisesta taustasta tuttuja termejä ja käsitteitä silloin, kun se oli tarkoituksenmukaista. Hsieh ja Shannon (2005, 1286) kuvaavatkin teoriaohjaavan analyysin erityispiirteksi sitä, että siinä teoriaan pohjautuvia koodeja ja käsitteitä täydennetään ja tarkennetaan aineistosta esiin nousseilla relevanteilla käsitteillä. Myös tätä analyysin vaihetta toteutimme erillisessä tiedostossa jättäen analyysin aiemmat vaiheet talteen omiin dokumentteihinsa.

Pelkistetyistä ilmauksista muodostuneet *alakategoriat* eli alaluokat abstrahoiimme eli yhdistimme edelleen isommiksi *yläkategorioiksi* eli yläluokiksi niiden sisällön perusteella. Abstrahoinnissa empiirinen aineisto linkitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tutkimustuloksissa esitellään empiirisestä aineistosta muodostettu käsitejärjestelmä tai aineistosta nousseet teemat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125, 127). Yläluokkia muodostaessa tukeuduimmekin yhä vahvemmin teoreettisesta viitekehyksestä esiin nousseisiin käsitteisiin ja teemoihin. Analyysiä tehdään tavoitteena tuoda esiin tutkimustuloksia, jotka edustavat koko tutkittavaa aineistoa mutta tiivistetyssä muodossa (Rapley 2016, 340). Tässä tutkielmassa avaamme tutkimusaineistoa kokonaisuudessaan tuomalla päivänvaloon yläluokkien muodossa käsitteitä ja teemoja, jotka osuvimmin kuvaavat tutkimuksemme ydinkohtia.

Tutkimuskysymyksemme sekä teoreettisen viitekehyyksemme jakautuessa vahvasti kahteen teemaan, kasvatusyhteistyöhön ja itsetunnon ja minäkuvan rakentumiseen, oli jo lähtökohtaisesti selkeää, että tutkimusaineiston analyysissä esiin tulleet yläluokat jakautuvat kahden eri pääluokan alle. Aineistosta tehdyt visuaaliset koosteet antavat lukijalle yleiskäsityksen kokonaisuudesta sekä helpottavat tutkimusasetelman ja analyysiprosessin ymmärtämistä (Ruusu vuori ym. 2010, 26). Olemme havainnollistaneet alaluokkien, yläluokkien ja pääluokkien muodostumista taulukoin. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 2) näkyvät analyysistä muodostuneet kaksi pääluokkaa ja niiden yläluokat. Näitä kahta pääluokkaa sekä niiden alle jakautuvia yläluokkia ja alaluokkia käsittelemme tarkemmin luvussa *Tutkimustulokset*.

Taulukko 2. Aineiston analyysistä esiin nousseiden yläluokkien jakautuminen kahteen pääluokkaan.

Yläluokat	Pääluokka
Yhteistyön lähtökohdat	Vanhempien käsityksiä kasvatusyhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa
Yhteistyön muutokset nivelvaiheessa	
Yhteistyön muodot ja sisällöt	
Kasvatusvastuun jakaminen	
Vanhempi yhteistyön kokijana	
Kouluympäristöön siirtymisen vaikutukset lapseen	Vanhempien käsityksiä lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumisesta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa
Koululaisen rooliin kasvaminen	
Alkuopetusikäisen lapsen itsetunto	
Nivelvaiheen kasvatusyhteistyön merkitys lapsen minäkuvalle ja itsetunnolle	

4 Tutkimustulokset

Alasuutarin (2011) mukaan *havaintojen pelkistämisen* ohella laadullisen analyysin toinen vaihe on *arvoitusten ratkaiseminen*, jota voidaan kutsua myös tulosten tulkinnaksi. Tällä tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa tutkittavalle ilmiölle annettujen merkitysten tulkintaa aineiston kautta tuotettujen johtolankojen ja vihjeiden pohjalta (Alasuutari 2011, 44). Tässä luvussa esittelemme tutkimustulokset avaamalla aineiston analyysistä syntyneitä kahta pääluokkaa *Vanhempien käsityksiä kasvatusyhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa* sekä *Vanhempien käsityksiä lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumisesta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa*. Nämä pääluokat muodostuvat neljästä ja viidestä yläluokasta, joista kukin esitellään erillisissä alaluvuissa. Tutkimustulokset ovat syntyneet teoriaan pohjautuvan teemahaastattelun aineiston pohjalta. Haastattelurunko on löydettävissä liitteestä 2. Tutkimustuloksissa käytämme haastatteluista vanhemmista koodeja V1–V4.

4.1 Vanhempien käsityksiä kasvatusyhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa

Jotta voimme tarkastella vanhempien ja opettajan välisen kasvatusyhteistyön merkitystä lapsen itsetunnolle, oli meidän selvitettävä nivelvaiheessa tapahtuvan yhteistyön muotoja ja sisältöjä. Teoriaan pohjautuvassa teemahaastattelussa nousi esiin erityisesti vanhempien tunnekokemuksia kasvatusyhteistyöstä ja sen muutoksista lapsen siirtyessä esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle. Lapsen koulunaloituksen ollessa suuri muutos sekä lapselle itselleen että koko perheelle oli yhteistyön aiheuttamien tunnereaktioiden, odotusten ja toiveiden esiin nouseminen odotettavissa jo tutkimusta aloitettaessa.

Tässä kappaleessa esittelemme nivelvaiheen kasvatusyhteistyön lähtökohtia, yhteistyön muuttumista esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä, sekä yhteistyön muotoja ja sisältöjä vanhempien näkökulmasta. Perehdymme nimenomaisesti vanhempien ja opettajan väliseen yhteistyöhön esikouluvuoden keväästä ensimmäisen lukukauden loppuun. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 3) on nähtävissä pääluokan, *Vanhempien käsityksiä kasvatusyhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa*, muodostavat viisi yläluokkaa. Nämä esittelevät teemahaastattelussa esiin nousseita nivelvaiheen yhteistyön käsitteitä ja kokemuksia.

Taulukko 3. Pääluokan *Vanhempien käsitys kasvatusyhteistyöstä nivelvaiheessa* muodostuminen.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Kouluun tutustuminen	Yhteistyön lähtökohdat	Vanhempien käsityksiä kasvatusyhteistyöstä nivelvaiheessa
Kynnys yhteistyölle		
Yhteistyön määrä		
Muutokset yhteistyön määrässä ja laadussa	Yhteistyön muutokset nivelvaiheessa	
Muutokset yhteistyön sisällöissä		
Tiedottava yhteistyö	Yhteistyön muodot ja sisällöt	
Vastavuoroinen yhteistyö		
Oppiminen yhteistyön sisältönä		
Lapsen persoona ja taustat yhteistyön sisältönä		
Käytännön asiat yhteistyön sisältönä		
Koulu jaetun kasvatusvastuun edistäjänä	Kasvatusvastuun jakaminen	
Vanhemman kokemus omasta roolista yhteistyössä		
Erilliset kasvatusvastuut		
Vanhemman odotukset yhteistyölle	Vanhempi yhteistyön kokijana	
Vanhemman toiveet yhteistyölle		
Yhteistyön herättämät tunteet vanhemmassa		

4.1.1 Yhteistyön lähtökohdat

Vanhempien ensimmäiset kokemukset nivelvaiheen yhteistyöstä tulevan koulun kanssa sijoituivat jokaisella haastateltavalla esiopetuksen keväälle. Tällöin yhteistyö aloitettiin kouluun tutustumisella, johon joko vanhemmat ja lapsi osallistuivat yhdessä tai lapsi oman esikouluryhmänsä kanssa. Usean haastateltavan kohdalla lapselle oli esikouluryhmän yhteydessä järjestetty useita tutustumiskertoja tai jopa tiivistä, lukuvuoden läpi kestävä yhteistyötä tulevan koulun kanssa.

Lapsille selvis se opettaja varmaan joskus eskarin keväällä. Ne kävi montaki kertaa siellä. Ja niillä oli välillä sellasia tutkijatunteja ja siellä ihan niinku sellasta (toimintaa).

-V1

Lapsille ollu useita kertoja, että varmaan jotain samanlaista (kuin vanhempien tutustumiskerta). Elikkä ne on viime vuoden mittaan ja kevään mittaan käyneet vierailmassa tulevassa koulussa. -V3

Suurin osa haastateltavista oli myös itse saanut tutustua kouluun ennen koulun alkua. Vain yksi haastateltavista mainitsi, ettei yhteistyötä vanhempien ja koulun välillä ollut ollenkaan ennen syksyä. Tällöin ensimmäinen vanhempainilta oli järjestetty pian koulun alkamisen jälkeen, jolloin vanhempi oli tutustunut koulun käytäntöihin. Kouluun tutustumista luonnehdittiin muodolliseksi tapahtumaksi, infotilaisuudeksi, jossa koulu toimi tiedottavana osapuolena, mutta myös vanhemmilta oli kerätty tietoja. Osa haastateltavista koki kouluun tutustumisen nivelvaihetta helpottavana tekijänä ja koki saaneensa sen kautta positiivisen kuvan opettajasta tai koulun käytänteistä yleisesti.

Sitten he (lapset) menivät ommaan luokkaansa ja sitte meille vanhemmille pietettiin semmonen oma tilaisuus, missä rehtori puhu ja kerrottiin sitten koulun toimintatapoja ja muita. Ja sitten täyteltiin kaikennäkösiä lippulappuja, niinku yleisesti ottaen aina tehään näissä kaikissa hommissa. -V4

Pääsi kurkistaan jo sinne luokkaan ja sitä uutta opettajaa niinku etukätteen, että seki varmasti vähän purki niitä jännitteitä. -V2

Kuvauksissa yhteistyön lähtökohdista todentuu kodin ja koulun välisen yhteistyön yleisenä ongelmana nähty vuorovaikutussuhteiden jääminen tiedottamisen tasolle. Haastatteluissa ei myöskään tullut ilmi vanhempien verkostoitumista osana yhteistyön lähtökohtia, vaikka kasvatusyhteistyön tutkijat (ks. Metso 2004; Pulkkinen 2002) pitävät tätä tärkeänä kasvatusyhteistyön osa-alueena ja se edistää myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 36) mukaan opettajien ja koulun työtä. Kokonaisuudessaan haastateltavat pitivät yhteistyötä kouluun siirtymisen vaiheessa ja ensimmäisellä lukukaudella vähäisenä. Tämä nähtiin kuitenkin luonnollisena muutoksena kohti erilaisia yhteistyökäytäntöjä. Osa myös koki yhteistyön vähäisyyden positiivisena merkinä siitä, että koulun aloitus on mennyt niin hyvin, että yhteistyölle ei ole ollut erityistä tarvetta. Haastateltavien mielikuva yhteistyön sisällöstä ongelmiin puuttumisena kuvaa hyvin yhteistyön perinteisiä käsityksiä. Kuitenkin on todettu, että arkipäiväisten asioiden tiimoilta tehtävä yhteistyö nimenomaisesti madaltaa kynnystä yhteistyölle sekä luo pohjaa ongelmatilanteiden ratkaisemiseen vaadittavalle keskusteluyhteydelle (Karhuniemi 2017; Kinnunen & Viitala 2008, 9). Haastatteluaineistosta onkin nähtävissä koulun ensimmäisen luokan alussa luomien yhteistyökäytäntöjen vaikutukset myös vanhemman kynnykseen ot-

taa yhteyttä. Osalle suuret luokat, kokemus opettajan suuresta työmäärästä sekä omien ongelmien “vähäisyys” nostivat kynnystä olla yhteydessä luokanopettajaan. Osa taas näki erilaiset yhteistyövälineet, kuten Wilman, puhelimen ja sähköpostin helppoina ja kynnystä madaltavina tekijöinä.

Oon vähän aatellukki sillee, että jos ei oo niinku välttämättömyys niin sellasta ylimäärästä yhteydenpitoa myöskään minun suunnalta (ei tule) heidän suuntaansa, koska siellä varmaan kuormittaa aika moniki asia. Mutta olen huomannu sen, että kyllä sieltä sitte, jos on joku, niin soittaa ja kysyy tai laittaa viestiä, että mikä tilanne niinku on, että kyllä sieltä niinku otetaan hyvin vastaan kaikki tämmöset. -V4

Ja helposti pystyy lähestyä Wilman kautta. Niinku vaikka sairaana ollessa nii kysyä läksyhommia tai jos jossaki digitehtävissä oli epäselvyyttä, mitä näistä pitää tehdä nii nopeasti voi kysyä ja nopeasti sieltä myös vastataan. Ei tarvi jäähä niinku itekseen miettiin. -V2

Koska tutkimuksemme sijoittuu esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyöhön, emme voi sen perusteella todeta millaiseksi yhteistyö tulee peruskoulun aikana muovautumaan tai kuinka se tulee jatkossa vaikuttamaan lapsen kouluun sopeutumiseen tai koululaiseksi kasvamiseen. Aiempien tutkimusten valossa voidaan kuitenkin todeta nivelvaiheen olevan lapsen elämässä kriittinen vaihe ja yhteistyöllä, kodin ja koulun vuorovaikutuksella sekä lapsen kasvuympäristöjen luonnollisella limittymisellä olevan tähän suuri vaikutus (Kinnunen & Viitala 2008, 6; Karikoski 2008, 30). Karikoski (2008, 19) perustelee erityisesti kouluun tutustumisen tärkeyttä sen mahdollisuudella luoda luottamussuhde opettajan ja vanhempien välille jo ennen koulun aloittamista.

4.1.2 Yhteistyön muutokset nivelvaiheessa

Esikoulusta kouluun siirtyminen tuo sekä lapselle että vanhemmille konkreettisia muutoksia arkielämään. Lapsen asteittainen itsenäistyminen näkyy vahvasti myös kasvatusyhteistyön muutoksessa esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Lapsen osallisuus omaan kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen kasvaa muun muassa itsearviointina, jonka myötä lapsi osallistuu myös omaan arviointiinsa arviointikeskustelussa, joka kaikkien haastateltavien kohdalla oli korvanut kokonaan paperisen välitodistuksen. Lapsen itsenäistymisen voitiin nähdä myös osatekijänä vanhemman ja opettajan välisen yhteistyön muutoksessa lapsen aloittaessa koulun. Lapsen itsenäiset koulumatkat, harjoittelu itsenäisesti omista läksyistä ja tavaroistaan huolehtimiseen ja

lapsen toimiminen informaation lähettinä kodin ja koulun välillä vähensivät vanhempien ja opettajan keskinäistä kommunikaatiota.

Yhteistyön muutokseen esikoulun ja ensimmäisen luokan välillä vaikuttaa myös moni käytännön tekijä. Neljästä haastateltavasta yhden haastateltavan lapsi oli käynyt esikoulun koulun yhteydessä järjestetyssä esiopetusluokassa. Muiden kolmen haastateltavan lapset siirtyivät kouluun päiväkodin yhteydessä järjestetystä esiopetuksesta, jonka vanhemmat mielsivät vielä vahvasti osaksi päivähoitoa ja varhaiskasvatusta. Erityisenä perheen arkiryhtiin vaikuttavana muutoksena siirtymisen koki vuoropäiväkodissa olleen lapsen vanhempi. Siellä lapsen kasvatuksesta vastasi suuri joukko aikuisia, ja lapsi sekä vanhempi myös elivät vuoropäiväkodin rytmissä. Lapsen ensimmäisestä elinvuodesta esikouluun jatkunut sama varhaiskasvatusympäristö oli ollut turvallinen tukiverkko myös vanhemmalle, ja siitä irtautuminen ja uusiin käytäntöihin oppiminen vaati totuttelua.

Päiväkodissa, ku se on semmonen lintukoto niin sanotusti, ku siellä on niin monta aikuista ja ne aina sitte päivän päätteeksi sulle kertoo, et mitä on tapahtunu, minkälainen päivä on ollu ja kaikki tämmöset näin. Niin nythän sitä koulumaailmassa ei ole, vaan ainoa informaatio, mitä minä saan tietää, on se mitä lapsi mulle kertoo ja sitte, jos Wilmasta tulee jotain viestiä. -- Sen ehkä joutu itekki opettelemaan, että sitä infoa ei tule samalla tavalla. -V4

Karikosken (2008) tutkimuksessa kouluun siirtymiseen ja sinne sopeutumiseen vaikutti olennaisesti se, millaisista yksiköistä lapsi siirtyi kouluun. Helpoin ja joustavin siirtymisprosessi oli esi- ja alkuopetuksen yhdysluokan esikoululaisilla, turvallinen ja monivaiheinen esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksikön esikoululaisilla, kun taas pitkäkestoisin ja ongelmallisin päiväkodin esikoululaisilla (Karikoski 2008). Koulun yhteydessä olevan esiopetuksen käyneen lapsen vanhempi totesikin suurimman muutoksen sekä yhteistyössä että myös muissa käytännöissä tapahtuneen jo lapsen siirtyessä päiväkodin ”viskarista” koulu puolelle esikouluun. Esikoulun ja koulun yhteistyökäytäntöjen tai määrän välillä hän ei näin ollen kokenut suurta muutosta.

Muilla haastateltavilla muutos yhteistyössä näkyi juurikin konkreettisena aikuisten päivittäisen kohtaamisen ja palautteen saamisen loppumisena.

(Eskarissa) heti kuuli ja näki ja sai tavallaan jonku kehun tai palautteen siitä lapsen toiminnasta -- mutta nyt sitte koulussa sitä on tullu muutaman kerran tosiaan siinä keskustelussa ja sitte niissä Wilma-viesteissä. -V1

Tää on tietysti iso muutos ollu, että erotuksena justiinsa päiväkotiin ja eskariin, missä joka ikinen aamu ja ilta jutellaan ja nähdään näit ihmisii vähintäänki, ja sitte kaikki erityistapahtumat päälle. Nii koulussa tommosia ei ole. Vaan ku lapsi viedään, nii ei siellä enää nää opettajia ja ip-kerhosta haetaan nii silloinkaan ei koulun opettajia tai luokanopettajia sinällään nähdä. -V3

Muutos päivittäisessä kohtaamisessa ja tiedon jakamisessa vaikutti samalla myös vanhemman ja lapsen suhteeseen. Koulun alkaessa lapsesta tuli tärkein informantti vanhemmalle lapsen koulunkäyntiä koskien sekä selkeä linkki vanhemman ja koulun välille. Tämän voidaan nähdä olevan myös osa lapsessa sekä lapsen ja vanhemman välisissä suhteissa tapahtuvaa muutosta, jonka lapsen kasvu sekä koulun aloittaminen saa osakseen aikaan. Myös yhteistyön sisältöjen muutos kielii lapsen kasvusta ja yhteistyön painottumisesta lapsen kehityksen sijaan tiedollisiin ja taidollisiin sisältöihin. Vanhemmat kuvaavat muun muassa arviointi- ja ohjauskeskustelun sisältöä opiskeltavien asioiden ympärillä pyöriksi ja vähemmän henkilökohtaisiksi ja kasvatuksellisiksi kuin esikoulussa tapahtuneita kasvatuskeskusteluja.

Siellä (päiväkodissa) huomattavasti isompi on se kasvatusyhteistyö ja se ajatusten vaihto. -- Ku se on niin luontasta ku siellä päiväkodissa vanhempi käy joka päivä, mutta sitte siellä koulussa se pyörii kuitenkin niitten opiskeltavien asioiden ympärillä, ei niinkään sen lapsen henkilökohtasten ominaisuuksien ympärillä. -V1

Yksi vanhemmista koki vähentyneen informaation olevan myös yhteistyön laatuun ja luottamukseen vaikuttava tekijä.

Se (kasvokkain tapaamisten väheneminen) kyllä vaikuttaa todella paljon yleiseen semmoseen luottamukseen ja asioiden hoitamiseen ja tämmöseen, tiettyyn varmuuteen. -V3

Vanhemman kokemuksessa yhteistyön vähenemisen merkityksestä ja sen vaikutuksesta yhteistyön laatuun korostuu erityisesti Siniharjun (2003) näkemys vanhempien suuresta kiinnostuksesta, tarpeesta ja sitoutumisesta kasvatusyhteistyöhön lapsen aloittaessa koulun. Juuri jatkuvalla yhteistyöllä, jonka merkitys erityisesti nivelvaiheessa on korostunut, luodaan luottamussuhteita opettajan ja vanhemman välille (Kinnunen & Viitala 2008, 6).

4.1.3 Yhteistyön muodot ja sisällöt

Haastatteluaineistosta suurena yläluokkana esiin nousivat vanhempien kuvaukset kasvatusyhteistyön muodoista ja sisällöistä. Aineistosta jaoimme yhteistyön muotoa kuvaavat lainaukset tiedottavan yhteistyön ja vastavuoroisen yhteistyön alaluokkiin. Yhteistyön sisällöistä taas oli

luokiteltavissa *käytännön asiat*, *oppimista koskevat asiat* sekä *lapsen persoonaa* tai elämää laajemmin käsittelevät asiat. Nämä yhdistimme yhteiseksi yläluokaksi, sillä useissa lainauksissa yhteistyön muoto ja sisältö nivoutuivat yhteen. Yhteen linkittyminen tuli esiin esimerkiksi siten, että ohjaus- ja arviointikeskustelut nähtiin vahvasti vastavuoroisena yhteistyönä, jonka sisällöt vaihtelivat muun muassa lapsen oppimisesta lapsen henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kun taas vanhempainiltoja pidettiin tiedottavana yhteistyönä, jossa saattoi kuitenkin esiintyä samoja sisältöjä. Näiden kuvausten pohjalta pystymme luomaan kuvaa siitä, millaisin keinoin yhteistyötä tehdään ensimmäisen luokan alkaessa sekä millaisiin sisältöihin se keskittyy. Tästä taas voimme vetää johtopäätöksiä siihen, kuinka nämä yhteistyön muodot ja sisällöt tukevat lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehitystä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) pohjalta koulu toimii kasvatusyhteistyön järjestäjänä ja mahdollistajana. Toimiva yhteistyö tarvitsee kuitenkin selkeiden rakenteiden lisäksi myös kaikkien osapuolten aktiivisuutta (Karhuniemi 2017). Karhuniemen (2017) näkemyksen mukaan voidaan siis ajatella, että myös vanhemmalla on vastuu ja mahdollisuus vaikuttaa yhteistyön laatuun. Koulun järjestämästä yhteistyöstä vanhempainillat nousivat haastateltavilla esiin yleisimpänä yhteistyön muotona. Kaikki haastateltavat olivat osallistuneet vanhempainiltaan joko ennen koulun alkua esikouluvuoden keväällä tai koulun alkaessa syksyllä. Ne nähtiin perinteisinä, tiedottavina tapahtumina, joita osa jopa epäili kutsua varsinaisesti yhteistyöksi. Yhdelle haastateltavista vanhempainilta oli ainoa kerta, jolloin opettajaa oli nähty virallisesti, kun muita kasvatustapahtumia yhteistyön muotoja ei vielä ensimmäisen luokan aikana ollut ollut. Tällöin vanhempi koki, että vanhempainillassa olisi ollut myös mahdollista lähestyä opettajaa henkilökohtaisesti. Tämä kuvaa vanhemman osallisuutta yhteistyön laadun määrittäjänä. Tapahtumiin on mahdollista vaikuttaa, mikäli siihen koetaan tarvetta. Suuri osa haastateltavista kuvasi tapahtumaa kuitenkin perinteisenä yksipuolisen tiedottamisen väylänä, jonka sisältönä olivat lähinnä koulun käytännön asiat.

On ollu se yks vanhempainilta. -- Se oli hyvin sellanen opettajien yksinpuhelumainen kuitenkin. Että siinä enemmän kerrottiin niistä ihan perus käytännön asioista, että saatiin hommaa pyörimään ja näin. Että sitä ei ehkä vielä niinku yhteistyöksi varsinaisesti voi nimetä tai kutsua. -V1

Että aika perinteinen (vanhempainilta). Opettaja puhui ja vanhemmat istu tönkkönä ja kuunteli. - V2

Tiedottavaksi yhteistyöksi voidaan luokitella myös Wilma-viestintä, jonka sisällöt olivat haastateltavien mukaan pääsääntöisesti tiedottamista. Wilman kautta vanhemmat lähestyivät opettajaa, mikäli heillä oli tiedotettavaa esimerkiksi lapsen poissaolosta tai kysymyksiä tehtäviin tai käytännön asioihin liittyen. Myös opettajalle Wilma toimi yleisenä tiedottamisen kanavana.

Jotain Wilma-viestintää ollu sekä semmosta yleistä, että on tiedotettu jostain asiasta. Ja sitte on saanu aika montaki kertaa plussaa jostain jutusta sitte sieltä tunnilta, niin on sitte Wilmassa laitettu. Joskus on yksilöitykki, että mitä se on tehny siellä jotain. Että esiintyny hienosti tai osallistunu ja viitannu ja näin. -V1

No tietysti (puhuu asioista, joiden tiimoilta opettajan kanssa on oltu yhteydessä Wilmassa), jos on jotain poissaoloja sairaana tai hammaslääkärikäyntejä ja joudutaan hakemaan kesken päivän tai sitte on ollu jotain tapahtumia, sattumuksia. Pipoa on viety tai on kadonnu ja tämmösten asioiden selvittelyä. Ja sit jotain tommosia kaverit nahistellu keskenään ja siitä tullu sitte paha mieli, ja näitä ollaan selvitelty sitte. Niin tämmösii asioita sitte, että koulussa on tapahtunu jotain mitä ei saisi koulussa tapahtua, nii sitte viestitään. -V3

Wilmaa voidaan kuitenkin pitää tiedottavan ja vastavuoroisen yhteistyön rajatapauksena, sillä vanhemmat kokivat saavansa sieltä käytännön tiedotteiden lisäksi myös enemmän palautetta lapsen koulupäivästä kuin muiden yhteistyömuotojen kautta. Wilman kautta lähestyminen tapahtui matalalla kynnyksellä, mutta myös kirjoittamalla tapahtuvan viestittelyn haasteet näkyivät osalle vanhemmista, jolloin vastavuoroisempia yhteistyön muotoja kaivattiin. Wilmaa voitaisiinkin kuvata mahdollisuutena helppoon aloitteentekoon, jonka myötä voidaan tarpeen vaatiessa siirtyä vastavuoroisempiin yhteistyön keinoihin.

(Lasta ja hänen luokkakaveriaan koskevan konfliktitilanteen yhteydessä) otin kouluun sitte yhteyttä ja laitoin opettajalle Wilma-viestin ja kysyin, että miten tän homman kans, et miten siellä koulussa? Ja sitte (opettaja) soitti mulle ja sano, että ku he ei oikein voi koulun kautta puuttua tähän. Että koulussa tapahtuviin asioihin joo, mutta kun se on pääsääntöisesti vapaa-ajalla tapahtuvaan niin he ei niinku voi sillä lailla puuttua tähän tai muuta. -V4

Hyvä tyyppi siellä opettajana ja viestintä pelaa tälleen niinku ihan hyvässä hengessä. Tietysti on erilaisia viestintätyylejä nii vanhemmilla ku opettajillakin. Ja sillon just se ainoa kanava on joku Wilma tai tälleen näin, nii lyhyet viestit siellä, nii se voi olla et se ei oo aina se optimaalinen. Me ollaan saatu hommat hoidettuu näin, mutta kyl se semmonen niinku henkilökohtanen tatsi olis ihan kiva, mutta aikaahan se vie tietysti. -V3

Vastavuoroisen yhteistyön muodoista erityisesti ohjaus-, kasvatus- ja arviointikeskustelut nousivat keskeiseen asemaan. Käytännöt opettajan, vanhemman ja lapsen yhteisille keskusteluille

vaihtelivat jonkin verran haastateltavien välillä, ja näissä näkyi eri kuntien luomat erilaiset yhteistyön ja arvioinnin käytänteet. Osa vanhemmista oli käynyt syksyn alussa kasvotusten tapahtuvan keskustelun, jota nimitettiin eri puolilla Suomea eri termein joko kasvatus- tai ohjauskeskusteluksi. Myös kaikki haastateltavat olivat joko käyneet tai tulivat lähellä lukukauden vaihtumista käymään arviointikeskustelun, johon osallistuu opettaja, vanhempi ja lapsi, ja joka korvaa kirjallisen välitodistuksen. Yhdellä haastateltavista ei ollut ollut vielä yhtään kasvokkain opettajan kanssa tapahtunutta virallista keskustelua.

Syksyn ensimmäisen keskustelun sisällöt muistuttivat haastateltavilla toisiaan. Ne käsittelivät lähinnä lapsen koulunaloitusta, käytännön asioita, lapsen taustaa ja oppimista. Vanhemmat kokivat, että keskusteluissa sekä lapsi, vanhempi että opettaja olivat tasa-arvoisessa asemassa arvioimassa lapsen koulunkäyntiä. Yhdessä lapsen kanssa asetettiin erilaisia oppimisen tavoitteita, joita oli tarkoitus tarkastella lukukauden lopussa arviointikeskustelussa.

Kesti ehkä vajaan tunteroisen se (kehitys)keskustelu ja siinä asetettiin vähän jotain tavoitetta sitte. -- Sovittiin, että -- kirjoja lukee ja lukudiplomia tekee, ku se on innokas lukemaan. Ja sitten matikasta tekee vähän niitä lisätehtäviä. Ja tämmösiä niinku käytännön asioita -- oppimiseen ja opiskeluun liittyviä tavoitteita. -V1

Siellä käsiteltiin, käytiin oppiaineittain niinku kehittymistä sinällään. Noin niinku kirjottaminen, lukeminen, tämmöset systeemit. Jotain matematiikkaa ja tän tyyppisiä asioita, vahvuuksii, mistä tykkää koulussa. Onks jotain asioita, mist ollaan huolissamme tai onks jotain erityishuomiota kiinnittää. Se oli tämmönen nopee puolen tunnin keskustelu. -- Miten on niinku lähteny ja miten on siihen ryhmään ryhmäytyny tai miten viestii ja näin. Kuinka paljon vuorovaikutusta ja miten lukee ja sujuvasti ja keskusteleeko ja tän tyyppisiä asioita. -V3

Arviointikeskustelu pohjasi taas enemmän lapsen koulumenestykseen ja oppimiseen sekä aiemmin asetettuihin tavoitteisiin. Sen lähtökohtana toimi useilla haastateltavista lapsen tekemä itsearviointi.

Käytiin läpi vähän justiin näitä koulumenestystä. Että miten se lapsi, esimerkiksi matikka sujuu hyvin, osaa tehdä matikan tehtävät ja saa matikankokeesta täydet pisteet. Osaa keskittyä, hoitaa hommansa, on hirveän reipas. -V4

Niiden systeemissä myös korostetaan aika paljon sitä (itsearviointia). Wilmassa lapsi tekee myös itsearviointin ennen keskustelua. Ja sitte taas toisaalta opettaja on kans tehny oman arvionsa sieltä ekaluokan alotuksesta tähän hetkeen tai siihen hetkeen, missä se on se keskustelu. -V2

Mutta sitte on tosi paljon opettajasta kiinni, että missä määrin se lapsi siinä (arviointikeskustelussa) niinku pääsee osalliseksi. Että toisten opettajien kans tosi kivasti ja toisten opettajien kans lapsi istuu siinä yksin ja kuuntelee ku vanhemmat ja opettaja keskustellee. -V2

Suuri osa haastateltavista arvioi lapsen osuutta arviointikeskusteluun ja koki sen tukevan erityisesti lapsen oppimista. Opettajan rooli nähtiin suurena myös arviointikeskustelussa kuten muissakin yhteistyön muodoissa. Metson (2002, 69–70) kuvaus keskusteluihin pohjaavasta toimivasta vuorovaikutuksesta, joka perustuu molemminpuoliseen palautteeseen, kuuntelemiseen ja kuulemiseen, vastaa osaltaan vanhempien kuvausta juuri arviointikeskustelun mahdollistamasta yhteistyöstä. Kappaleessa *Kasvatusvastuun jakaminen* avaamme enemmän vanhemman osallisuutta yhteistyöhön sekä yhteistyössä ilmenevien roolien merkitystä yhteistyön laadulle. Yhteistyön sisältöjä käsitellessä oli kuitenkin huomattavaa, kuinka vähän vanhemmat kokivat koulun tai opettajan antavan merkitystä vanhempien näkemyksille lapsesta, perheen taustoista tai arvoista.

Että ei meiltä oo hirveesti mitään esitietoja lapsesta kyselty, kun ei ole ehkä ollu sellalle tarvetta sitte ku on tommonen tavallinen lapsi. -V1

Yksi haastateltavista liitti taustatietojen vähäiseen kyselyyn ajatuksen siitä, että opettajat ovat kykeneväisiä itse havainnoimaan lapsen hyvinvointia ja tekemään sen pohjalta päätelmiä myös lapsen taustoista. Yksi vanhempi luotti siihen, että lapsen taustatiedot kulkevat esikoulusta luokanopettajalle. Osaltaan haastatteluiden tuloksiin saattoi vaikuttaa se, ettei kenelläkään haastateltavien lapsista ollut erityisen tuen tarpeita tai oppimiseen liittyviä suurempia haasteita. Voidaan tulkita, että tällöin myös vanhemmat eivät kokeneet tarpeelliseksi tuoda erityistä tietoa lapsen taustoista esille yhteistyön alussa.

4.1.4 Kasvatusvastuun jakaminen

Kasvatusyhteistyön tehtävänä on tuoda kodin ja koulun erillisiä kasvatus- ja opetustehtäviä lähemmäs toisiaan ja tällä tavoin vaikuttaa positiivisesti lapsen kasvuun ja kehitykseen (Metso 2002, 69). Tutkimuksen teoriaosuudessa esitelty Epsteinin (2011) päällekkäisten vaikutusten malli (Kuvio 3) asettaa lapsen koulun, perheen ja yhteiskunnan kasvatuksellisten vaikutusten keskiöön. Mallin ajatusta tuki tutkimusaineistosta esiin nousseet vanhempien näkemykset lapsen keskeisestä roolista yhteistyössä. Lapsi nähtiin sekä yhteistyön kohteena että yhteistyön jäsenenä, ja lapsen koettiin hyötyvän erityisesti opettajan ja vanhemman yhteisistä kasvatuksellisista näkemyksistä.

Se on mun mielestä hirveen tärkeä, että (lapsi) näkee sen, että hänen puolestaan tehdään asioita, ei häntä vastaan. Ja sen takia se yhteistyö on tosi tärkeä. Sen kuuluu sen lapsen nähdä, että vedetään yhtä köyttä. Koska eripuraisuushan on yks suurimmista haitoista, mitkä sieltä sitte taas löytyy. -V4

Erityisesti lapsen rooli ohjaus-, kehitys- ja arviointikeskusteluissa nosti lapsen omien näkemysten merkitystä opetuksen suunnittelussa sekä oppimisen arvioinnissa. Lapsen itsearviointia pidettiin kannustava tapana asettaa yhteisiä oppimista koskevia tavoitteita.

Kuitenkin vanhempien näkemykset kasvatustavasta jakautumisesta kodin ja koulun välillä osoittautuivat jopa ristiriitaisiksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yhteistyötä vanhempien kanssa tehdään edistämään lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Sen mukaan vanhempien näkemyksiä ja havaintoja lapsen ja perheen asiantuntijoina tulee hyödyntää opetusta suunniteltaessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Kuten jo edellisessä kappaleessa mainittiin, vanhempien kokemus heidän asiantuntemuksen hyödyntämisestä oli yhteistyössä hyvin vähäinen. Yksi haastateltavista näki ajoittain kodin ja koulun kasvatustavojen jopa hyvin erillisinä, mikä hänen mukaansa myös selitti vähäistä yhteydenpitoa ja yhteistyötä.

Mutta en oo kyllä hirveesti sitä kaivannukkaan (yhteydenottoja). Että ite nään sen niin, että sitte kun tavallaan tilanne vaatii. Että he työskentelevät siellä rauhassa ja me hoitetaan oma ossuutemme kotona. -V2

Kuitenkin esimerkiksi itsetunnon rakentumisesta puhuttaessa vanhempi piti tärkeänä sitä, että opettaja tuntee myös lapsen kotiminän, ja että koulussa pystytään tarjoamaan kasvatuksellista tukea vanhemmalle lapsen terveen itsetunnon rakentumisessa. Tähän vanhempi ymmärsi tarvitsevänsä tiivistä yhteistyötä ja avointa vuorovaikutusta.

Kyllä mä nään, että sillä opettajalla vaikka siellä koulussa ois aivan hirveen hyvä paikka sitä (kehumista ja kannustamista) tehdä, jos se (epävarmuus) näkyis siellä. Mutta taas ehkä tullaan siihen, että meidän pitäis vaan puhua siitä, että (opettaja) ossaa sitä asiaa siellä viedä etteenpäin. -V2

Juuri lapsen ympärillä tapahtuvaa vastavuoroista keskustelua Metso (2002, 69) painottaa kodin ja koulun yhteisen päämäärän löytämiseksi. Vuorovaikutuksen tavoitteena on määritellä yhdessä kasvatusarvot, joihin sekä koti että koulu voivat yhdessä sitoutua (Metso 2002, 69). Tällä tavoin vanhemmat voivat saada tarvitsemaansa tukea ja lapsi saa kokemuksen kahden erillisen kasvuympäristön yhteisistä päämääristä.

Vaikka tutkimusaineistosta nousi selkeästi esiin vanhempien kokemus yhteistyön vähäisyydestä ja toive tiiviimmästä yhteistyöstä, kuitenkin arviointikeskustelun yhteydessä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta ja vanhemman kyvystä arvioida lapsen oppimista puhuttaessa kokivat kaikki haastateltavat pystyvänsä toimimaan keskustelussa tasavertaisina jäseninä. Vaikka tietoa lapsen koulupäivistä tai lapsen oppimisesta ja kehittymisestä ei koulun puolesta vanhemmille aktiivisesti tarjottukaan, kokivat he olevansa perillä siitä.

Siinä tilanteessa kyllä mää uskon, että mää pystyn ihan täysivaltasena (osallistumaan arviointikeskusteluun) ja jopa niin, että siinä keskiössä on se lapsi. -- Viimistään siinä kohtaa se tieto myös sieltä kotoa päin löytäis opettajan. -V2

Eli mää suurinpiirtein, tai itseasiassa tosi hyvin tiedän sen, koska mää oon kartalla hänen esimerkiksi siitä, miten hän tekee läksyjä. Koska se on otettu alusta lähtien se, että me tarkistetaan ja kuunnellaan ja ne tehään heti. -V4

Vanhemman oletettu tieto lapsen oppimisesta ja koulussa menestymisessä perustuikin enemmän omiin, kotona tehtyihin havaintoihin kuin opettajalta saatuun informaatioon. Kinnusen ja Viitalan (2008, 9) mukaan vanhemman täysivaltainen jäsenyys esimerkiksi arviointikeskustelussa edellyttää läpi lukuvuoden jatkuvaa avointa vuorovaikutusta ja viestintää. Haastatteluai-
neiston perusteella voidaan kuitenkin nähdä, että jatkuvan vuorovaikutuksen ja viestinnän sijaan opettaja on kannustanut yhteistyöhön muilla keinoin. Kaksi haastateltavista kertoi koulun erikseen painottavan vanhemman tukea ja osallisuutta lapsen koulunkäynnissä sekä lapsen oppimisen että myös opettajan työn kannalta.

Koulusta kovasti yritetään, että auttakaa lasta siinä koulunkäynnissä -- että lapsi itsenäisesti yrittäis aina muistaa sitä, että piti läksyt tehä ja näin. -- Ja sitte matikan läksyssä on ollu se, että se vanhempi tarkistais sen ja opettajat kerto siellä vanhempainillassa, että se olis niinku sen takia, että se heiän aika siellä tunnilla jäis sitte siihen ite opetukseen. -V1

Että ekaluokalla sitte just nämä, että (koulussa) pietään tärkeänä, että huolehitaan läksyistä ja pietään tärkeänä, että vanhemmat tukevat sitä pientä ekaluokkalaista. -V2

Kaikki tutkimuksen vanhemmat pitivät myös tärkeänä olla itse osallisena lapsen koulunkäyntiä keskustelemalla lapsen kanssa koulupäivistä ja tukemalla lapsen itsenäistymistä ja kouluasioista huolehtimista. Tästä osallisuuden tarpeesta kielii myös useiden vastaajien halu olla enemmän yhteistyössä opettajan kanssa.

4.1.5 Vanhempi yhteistyön kokijana

Koska koulu toimii kasvatusyhteistyössä sen lähtökohtaisena järjestäjänä, voidaan vanhemman rooli mieltää enemmän tiedon vastaanottajana tai yhteistyön passiivisena jäsenenä. Metson (2002, 69) mukaan juuri koulun aloittaneiden lasten vanhemmat ovat kuitenkin hyvin kiinnostuneita lapsen koulunkäynnistä ja kouluun liittyvistä yleisistä asioista ja halukkaita yhteistyölle.

On ollu se yks vanhempainilta. Se oli sellanen syksyn alotustilaisuus, missä oli hirveesti porukkaa. Tietysti kaikilta ykkösluokilta oli sitte ihmiset innokkaita ja vanhemmat innokkaita tulemaan. -V1

Tätä tukee myös tutkimusaineisto. Vanhemmat olivat kiinnostuneita lapsen koulupäivistä ja hankkivat tietoa lapselta itseltään aktiivisesti. He myös osallistuivat läksyjen tarkastukseen oma-aloitteisesti sekä tukivat lapsen koulunkäyntiä ja itsenäistymistä. Vanhempien odotuksista koulunalun yhteistyötä kohtaan korostuivat erityisesti toive kasvatusten tapahtuvista kohtaamisista sekä opettajan tarjoamasta tiedosta lapsen koulussa pärjäämisestä.

Mutta sen ekaluokan (opettajan) kanssa ei olla vielä näistä (keskusteltu) niinku muuta ku silleen ohimennen, kun mä kysyin. Niinku että ei ollu mikkään järjestetty tilanne, että miten on lähteny sujumaan, että miten se on päässy mukkaan. -- Odotan sitä arviointikeskustelua. Luulen, että siellä enemmänki sitte (keskustellaan oppilaasta). -V2

Ehkä mitä oon toivonu enemmän niin, varmaan jotain tommosia vähän naamakkain keskusteluja, tapaamisia. Olis ollu ihan mukava pari kipaletta siellä alkuvaiheessa. -V3

Yksi haastateltavista odotti yhteistyön laadun paranemista ja yhteistyön lisääntymistä ajan myötä opettajan tutustuessaa paremmin lapsiin ja vanhempiin. Hän näki alun vähäisen yhteistyön ja informaation niukkuuden johtuvan lukuvuoden alkuun liittyvistä muuttujista.

Vähän on kaukanen fiilis nytte, mutta mää mää uskon et se tulee siitä muuttumaan jos-sain kohassa, koska tää on tää syyslukukausi, ekaluokkalainen, kaikki uudet jutut, uudet oppilaat opettajalla siis kaikki tämmönen näin. Se tekee siitä ehkä jopa semmosta kaaottista sitten niinku kaikkien osalta. -V4

Nivelvaiheen yhteistyön päämäärä lapsen pehmeästä laskusta esikouluvaiheesta alkuopetukseen kuitenkin korostaa juuri tässä vaiheessa tapahtuvaa aikuisten välistä yhteistyötä ja vanhempien tukea lapsen roolin muutoksessa (Hakkarainen 2002, 10). Tällöin yhteistyön tulisi siis olla tiiviimmillään luoden pohjaa koko perusopetuksen kestäväälle yhteistyölle ja vanhempien roolille lapsen koulunkäynnissä (Metso 2002, 69). Vanhempien tunnekokemukset koulusta ja

yhteistyön laadusta koulun alkaessa voivat vaikuttaa myös lapsen kokemuksiin koulusta tulevaisuudessa. Opetushallitus (2007) listaa vanhempien ja koulun keskinäiset suhteet yhdeksi lapsen kouluviihtyvyyteen ja menestymiseen vaikuttavista tekijöistä.

Yhteistyön sisällöistä toiveet kohdistuivat sekä yleiseen lapsen kasvua ja oppimista tukevaan vuorovaikutukseen ja keskusteluun että myös ongelmatilanteiden ratkaisuun. Koulun ja opettajan tukea kaivattiin erityisesti silloin, kun lapsella oli haasteita muun muassa sosiaalisissa suhteissa.

Aika vaikee näitä yksin on meidänkään kavereiden vanhempien kanssa pelkästään selvitellä asioita ja näin. Et kyl me sitä koulua sitten kuitenkin, siellä vietetään nii paljon sitä aikaa, nii sitä koulun apua myöskin tarvitaan sitten ittekin. -V3

Että mää olisin ehkä sellasen keskusteluyhteyden yrittäny saaha (riidan toisen osapuolen vanhempiin) sen koulun kautta. Mutta sitte taas ku mää mietin sitä asiaa vähän aikaa, niin mää kyllä ymmärrän senki, että ne on pääsääntöisesti vapaa-ajalla tapahtuvia asioita. Että he (opettajat) puuttuu sitte, jos se koulussa alkaa menemään semmoseksi aivan kunnon tappeluksi ja mistään ei tuu mitään, niin sit siihen puututaan, mutta alkuun se vitutti. -V4

Vanhempi koki turhautumista, kun koulun tuki ei ollut vastannut hänen odotuksiaan. Koulun puolelta tullut selitys vain koulussa tapahtuneiden tilanteiden selvittämiseen oli ollut vanhemmalle pettymys hänen hakiessaan tukea omaan kasvatukselliseen ongelmaan lapsen luokanopettajalta. Vaikka vanhempi olikin asiaa mietittyään ymmärtänyt opettajan perusteet olla puuttumatta vapaa-ajalla tapahtuviin tilanteisiin luokkakavereiden välillä, ei tämä kuitenkaan teoriassa palvele luottamussuhteen rakentumista kasvatusyhteistyön osapuolten välille. Nivelvaiheessa yhteistyösuhteita vasta rakennettaessa Karikoski (2008, 52) antaa suuren merkityksen opettajan asennoitumiselle vanhempia kohtaan. Yhteistyön lähtökohtien muovautuessa vanhemmat kokevat erityisen tärkeäksi opettajan suhtautumisen ja vanhemman näkemysten arvioimisen. Tutkimukseemme osallistunut vanhempi koki luokanopettajan olevan ainoa linkki lapsen ja hänen luokkatoverinsa sekä molempien vanhempien välillä. Tilanteeseen puuttuminen olisi saattanut olla koulun toimintatapoja venyttävää, mutta samalla hyvää kasvatuskumppanuutta rakentavaa.

Myös monet muut yhteistyön herättämät tunnereaktiot vanhemmissa nousivat haastatteluissa esille. Jokainen vanhempi kuvasi paljon positiivisia tunteita koulun aloittamisesta sekä yhteistyöstä koulun ja opettajan kanssa. Yhteistyöstä sekä lapsen koulun aloituksesta yleisesti oli vanhemmille jäänyt positiivinen yleisvire.

Mun mielestä noi kaikki ennen alotusta, viime siis kesällä, keväällä, noi niinkö infotilaisuuDET, mitä koululla on ollu vanhemmille, nii ne on ollu todella hyvin vedettyjä ja tosi mukava filis tullu sieltä. -V3

No se (yhteistyö) on ollu sellasta tosi positiivista. Ja ne on sattumalta sattunu vaan hyvä tuuri niitten opettajien kanssa, että ne on tosi kivoja persoonia ja ystävällisiä ja sellasia ilosia ja mukavia ihmisiä. -- Jos pitäis jostain asiasta soittaa, niin vois soittaa ja hyvässä hengessä ja tosi sillä tavalla, hyvällä meiningillä. -V1

Myös yhteistyön muodot, erityisesti arviontikeskustelut, saivat vanhemmilta kiitosta. Sen nähtiin tuovan kaikkien yhteistyön osapuolten näkemyksiä ja kokemuksia esille sekä vaikuttavan positiivisesti lapsen koulunkäyntiin ja hänen minäkuvan ja itsetunnon positiiviseen kehitykseen.

Siellä saa sitte taas tietoa siitä, että miten on sujunu, mitkä on vahvuudet ja mitkä on haasteet. Että minusta tämä systeemi on älyttömän mukava ja parempi ku se, että odotetaan joulutodistusta ja ihmetellään sitte niitä rasteja, jotka ei kerro yhtään mistään mittään. -V2

Haastateltujen vanhempien odotusten ja kokemusten perusteella voidaan vetää johtopäätöksiä siitä, kuinka koulun rooli yhteistyön järjestäjänä ja käytäntöjen luojana vaikuttaa myös vanhemman tapaan toimia yhteistyössä. Koska koululta oltiin vähäisessä yhteydessä vanhempiin, myöskään vanhempi ei halunnut “turhaan” lähestyä opettajaa. Tilaa vanhemman näkemyksille yhteistyöstä ja sen toimintatavoista tai kehitysehdotuksista ei vanhempien kertomuksissa tullut ilmi. Tällöin yhteistyön voidaan kokonaisuudessaan katsoa jääneen nivelvaiheessa enemmän tiedottamisen tasolle.

4.2 Vanhempien käsityksiä lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumisesta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisena vanhemmat näkevät nivelvaiheen kasvatusyhteistyön merkityksen lapsen minäkuvalle ja itsetunnolle. Jotta voimme tarkastella kasvatusyhteistyön sekä minäkuvan ja itsetunnon rakentumisen yhteyksiä, meidän oli ensin selvitettävä vanhempien käsityksiä koulun aloittamisen vaikutuksista sekä lapsen elämään että tarkemmin minäkuvaan ja itsetuntoon. Tässä kappaleessa tarkastelemme vanhempien näkemyksiä koulun alkamisen moninaisista vaikutuksista lapseen, kokemuksia koululaisen rooliin kasvamisesta sekä käsityksiä alkuopetusikäisen lapsen itsetunnosta. Lisäksi kartoitamme vanhempien ajatuksia nivelvaiheen kasvatusyhteistyön merkityksestä lapsen minäkuvan ja itsetunnon

rakentumisessa. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 4) on eriteltynä pääluokan *Vanhempien käsityksiä lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumisesta esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa* muodostavat neljä yläluokkaa sekä niiden alaluokat.

Taulukko 4. Pääluokan *Vanhempien käsityksiä lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumisesta nivelvaiheessa* muodostuminen.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Psyykkiset muutokset	Kouluympäristöön siirtymisen vaikutukset lapseen	Vanhempien käsityksiä lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumisesta nivelvaiheessa
Fyysisen ympäristön muutokset		
Sosiaalisen ympäristön muutokset		
Itsenäistyminen	Koululaisen rooliin kasvaminen	
Vastuun ottaminen ja saaminen		
Lapsen odotukset koululaisuutta kohtaan		
Vanhemman suhtautuminen koululaiseksi kasvamiseen		
Itsetunnon ilmeneminen		
Itsetunnon kehittyminen		
Palautteen merkitys itsetunnolle		
Vuorovaikutuksen merkitys itsetunnolle		
Yhteistyön tarve	Nivelvaiheen kasvatusyhteistyön merkitys lapsen minäkuvalle ja itsetunnolle	
Tiedon jakaminen yhteistyön lähtökohtana		
Yhteistyön tuoma turvallisuus		
Arvioinnin merkitys itsetunnolle		

4.2.1 Kouluympäristöön siirtymisen vaikutukset lapseen

Teoriaan pohjautuvassa teemahaastattelussa vanhemmat nostivat vahvasti esille konkreettisia esimerkkejä kouluympäristöön siirtymisen moninaisista vaikutuksista lapsen elämään. Jaotelimme ilmaisuja näistä vaikutuksista *fyysisen ympäristön muutoksiin, sosiaalisen ympäristön muutoksiin* sekä lapsessa ilmeneviin *psykykkisiin muutoksiin* niiden sisällön perusteella. Nämä nivelvaiheen fyysiset, sosiaaliset ja psyykkiset muutokset lapsen elämässä nivoutuvat vahvasti toisiinsa, mikä teki niiden luokittelusta ajoittain haastavaa. Tarkastelemme seuraavaksi vanhempien havaitsemia muutoksia sekä erillisinä että toisiinsa limittyvinä tapahtumina.

Fyysinen oppimisympäristö vaihtui lähes kaikkien haastateltavien lapsilla ensimmäiselle luokalle siirryttäessä. Ainoastaan yksi vanhemmista kertoi lapsen esikoulun ja koulun sijaitsevan samassa, tutussa ympäristössä, minkä vanhempi oli kokenut mukavana ja nivelvaihetta helpottavana tekijänä. Vaikka Karikoski (2008) on tutkimuksessaan todennut, että siirtymisprosessi esikoulusta kouluun on pitkäkestoisin ja haasteellisin lapsilla, jotka siirtyvät kouluun päiväkodin esikoulusta, yksikään vanhemmista ei kuitenkaan nostanut esikoulun ja koulun erillistä sijaintia erityisen merkittäväksi lapsen koulun aloittamisessa. Tärkeämpänä muutoksena nähtiin, esikoulun ja koulun erillisestä tai yhteisestä sijainnista riippumatta, fyysiseen kouluympäristöön liittyvä uudenlainen toimintakulttuuri ja sosiaalinen yhteisö sekä niiden vaikutukset lapseen.

Niinkun fyysisesti (koulu on tuttu ympäristö), elikkä ihan tutuilla kulmilla ja (lapsi) on yksivuotiaasta saakka kulkenut koulun ohi ja hän pystyy sinällään ite kulkeen koulumatkan ja tämmöstä näin. Tietysti niinku ympäristönä se, että mimmosta koulussa on ja se, että ei oo enää eskari-päiväkotiympäristö vaan on yksi pienimpiä siellä sitte. -V3

Ja sitten ku mietitään, että ollaan päiväkodin vanhimpia ja siitä sää siirryt koulun nuorimmaksi niin sekin on jo muutos sinänsä, muutos erillä tavalla. -V4

Eskarilaisena saa olla vielä koulun pieniä ja koulun vauvoja. Ja ei olla vielä niitä koululaisia varsinaisesti, vaikka ollaanki osana sitä kouluympäristöä ja samassa tilassa (lapsi) on tehnyt ne eskarijutut. -V2

Yllä olevissa sitaateissa vanhemmat kuvaavat lapsen sosiaalisen ympäristön sekä yhteisön toimintakulttuurin muutosta kouluun siirryttäessä. Kaksi haastateltavista nostaa esiin siirtymän esikoulu-päiväkotiympäristön vanhimmista koulun nuorimmiksi huomattavana muutoksena. Vastaavasti yksi vanhemmista esittää, että saman rakennuksen sisällä esikoululaisesta koululaiseksi siirryttäessä ei enää saada olla yhteisön nuorimpia, mikä oletettavasti luo lapsen toiminnalle ja käyttäytymiselle uudenlaisia odotuksia.

Fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen ympäristön muutosten yhteyttä todentaa myös aineistossa esiin noussut käsitys siitä, että kouluun siirryttäessä lapsen maailma laajenee, mikä näkyy uusina vaikutteina lapsen ajattelussa, käytöksessä ja toiminnassa. Esikoululaisen ja koululaisen kasvu ympäristön eroavaisuudet koettiin jopa niin suurina, että elinpiirin laajenemista kuvailtiin päiväkodin turvallisesta lintukodosta isojen maailmaan siirtymisenä sekä isona harppauksena kauemmaksi kotoa.

Se on ihan niinku luonnollinen asia et ku se maailma niinku laajenee siinä kohassa (kun lapsi aloittaa koulun). -V4

Onhan se iso harppaus ollu. Paljon enemmän lapsella omia menoja, omia tekemisiä, viettää enemmän aikaa kavereiden kanssa, enemmän harrastuksia, vähän enemmän kiinnostaa mitä muut puuhaa ja tälle. Pikkasen sillee niinku, selkeesti steppi pois päin ihan vaan niinku sillain kotoa. -V3

Laineen (2005, 206) mukaan kouluun siirtymisen myötä tapahtuva toimintaympäristön laajeneminen mahdollistaa lapsen asteittaisen irtautumisen kodista, ja näin ollen koulun voidaan todeta olevan lapsen sosiaalisen kehityksen ja minäkuvan muodostumisen kannalta merkittävä sosiaalinen yhteisö. Vanhemmat näkivät laajentuneen reviirin tuovan tullessaan sekä uusia kavereita ja harrastuksia että ylipäättään suuremman kiinnostuksen muita ihmisiä ja heidän tekemisiään kohtaan. Kiinnostus kavereita ja vertaisryhmään kuulumista kohtaan näyttäytyi erään vanhemman mukaan esimerkiksi lukuisina lyhytjänteisinä harrastuskokeiluina kavereiden mukana. Tällainen lapsen luontainen tarve kuulua ryhmään ja tulla vertaisten hyväksymäksi viittaa aiemmin esittelemäämme Borban (1993) itsetunnon rakentumisen perusrakenteeseen, *liittymiseen* eli yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Näin ollen omaan luokkaan ryhmäytymisellä ja koulun sosiaaliseen kulttuuriin sopeutumisella voidaan nähdä olevan suuri painoarvo lapsen myönteisen itsetunnon kehittämisessä.

Yhdeksi uuden toimintaympäristön vaikuttimeksi mainittiin sosiaalisen yhteisön lisäksi myös oma puhelin, jonka kautta lapsi vastaanottaa informaatiota myös koulumaailman ulkopuolelta.

No ne (muutokset lapsessa) näkyy sen takia, uskosin, että ku koulumaailma on kuitenkin, siellä on niin paljon eri ikäisiä. Ja sit se kaikki informaatiotulva mikä niinkö tulee puhelimen välityksellä, kaikki mitä sieltä kuulee ja näkee muuta niin sehän niinku tulee ja sehän on auttamaton fakta, et se lapsi näkee paljo enemmän asioita, se kuulee paljo enemmän asioita ja se poimii sieltä juttuja: "Aa nää käyttäytyy tälle ja nää käyttäytyy tälleen". -V4

Kouluun siirtymisen myötä lapsen uskottiin saavan sekä oman puhelimen välityksellä että vanhempien oppilaiden kautta uudenlaisia vaikutteita, joita lapsi poimii osaksi omaa käyttäytymistä ja ajattelua. Tällaisista psyykkisistä muutoksista haastatteluissa selkeimmin esille tuli kuitenkin epävarmuuden ja itsekriittisyyden lisääntyminen. Lähes kaikki vanhemmat kuvailivat lastaan ainakin jonkin verran tai jopa radikaalisti epävarmemmaksi kuin esikouluikäisenä. Lisäksi yksi vanhemmista luonnehti koulun alkamisen olleen muuten tasapainoiselle lapselleen "herkkää" aikaa, mikä oli ilmennyt lapsen elämässä tunteiden järkkymisenä. Ainoastaan yksi haastateltavista ei ollut havainnut erityisiä psyykkisiä muutoksia lapsessaan koulunkäynnin alettua.

Sellanen eskarilaisen, että "osaan aika monta juttua ja oon tässä hyvä" niin sit se vähän niinku katoaa ku mennee ekalle luokalle. -V2

Ihan siis mitään valtavan isoa muutosta (lapsessa kouluun siirtyessä) ei sinällään niinku ole. Toki semmosta pientä vähän niinku, riippuen vähän asiasta, ehkä pientä epävarmuutta enemmän. Ja vaikka silleen suhteellisen itsevarma ja silleen tasapainoinen kaveri nii kuitenkin se tuntuu, että se on vähän semmosta herkkää sinällään noin. Että jos jotaki vähän väärää tapahtuu jossain tai näin, nii se lähtee se maailma siitä järkkymään. -V3

Lapsen epävarmuuden tulkittiin ilmenevän tunnekuohujen lisäksi esimerkiksi tuskailuna läksyjä tehdessä sekä yleisenä negatiivissävytteisenä puheena itsestä. Lapsen lisääntynyt epävarmuus nähtiin näin ollen liittyvän muun muassa koulussa opittaviin taitoihin sekä omiin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Kun kysyimme vanhemmalta, mistä hän uskoo epävarmuuden kumpuavan, arveli hän, että kouluun siirtyminen altistaa lapsen vertailemaan itseään muihin, mikä aiheuttaa paineita ja näkyy itsevarmuuden horjumisena.

Ja ehkä (koulussa) se maailma vaan avautuu, että osa ossaa enemmän ja osa ossaa vähemmän ja nää ei oo mun juttuja. Ja sitte se epävarmuus tulee sitä kautta. -V2

Haastateltavan ilmaus yhtyy Keltikangas-Järvisen (2017, 218) näkemykseen siitä, että usein esikoululaisen vahva luottamus omiin kykyihin karisee, kun hän kouluun siirtyessään alkaa arvioida itseään uudella tavalla, muihin verraten. Harterin (2012, 62) mukaan tällaisen sosiaalisen vertailun kautta lapselle muodostuu realistisempi arvio omista motorisista, sosiaalisista ja älyllisistä kyvyistä ja ominaisuuksista. Vanhempi lisäksi arveli, että kouluun siirtymisen ja muihin oppilaisiin itsensä vertaamisen pinnalle nostama epävarmuus ilmeni lapsen negatiivisena käytöksenä kotona. Vanhempi kuvasi lapsen pinnistelevän koulupäivän ajan ja selviytyvän siellä tehtävistään hyvin sekä käyttäytyvän moitteetta, mutta kotona tulkitsi epävarmuuden purkautuvan rajojen koetteluna ja "räjähtelynä".

Jotenki musta tuntuu, että tän lapsen kohalla niin se, että jotenki kotona ainaki kyseenalaistetaan niitä rajoja mitä laitetaan -- tai, että ei ehkä saa tehdä niinku just oman pään mukkaan, niin sitte räjähtellee. Että joku semmonen tiiäkö ravistelu, että ku sisällä on pieni epävarma ihminen, niin sitte tuota nui haluaa niinku jossaki kohtaa olla se pomo. Ja sitte niistä tulee ne tilanteet, että ei ehkä ne kaikista mukavimmat tilanteet kotona. -V2

Epävarmuuden kuvattiin lisäksi näyttäytyvän lisääntyneenä tarpeena saada kehuja ja kannustusta omista suorituksista ja toiminnasta. Vaikka kehuminen ja kannustaminen nähtiin keinona

vähentää lapsen epävarmuutta, eräs vanhempi epäili, ettei oman lapsen kohdalla jatkuva kehu-
minen kuitenkaan täysin pysty kitkemään epävarmuutta. Tällöin vanhempi saattoi kokea lapsen
epävarmuuden joko tiettyyn kehityksen vaiheeseen kuuluvana ilmiönä tai lapselle luonteen-
omaisena piirteenä tai ominaisuutena.

*Kyllä aivan erityisen paljon (kaipaa kehuja) ja kyllä sitte hykertelelee ku kovasti kehutaan.
Mutta voi olla, että se (lapsi) ei pääse edes siitä (epävarmuudesta), vaikka kuin kehutaan
ja vaikka kehutaan ennenkö tulee sanomaan, että "ompa tää surkee". -V2*

4.2.2 Koululaisen rooliin kasvaminen

Kaikki haastateltavat vanhemmat toivat esiin kokemuksia lapsen itsenäisyyden ja vastuun li-
sääntymisestä koululaiseksi tulemisen myötä. Itsenäisyys ja vastuu nousivat aineistosta suurim-
miksi koululaisen roolin määrittäjiksi. Eräs vanhempi kuvailikin koululaisuutta vastuun lisään-
tymiseksi sekä vapauden poistumiseksi. Koululaisen roolin omaksumisesta puhuttaessa haas-
tatteluissa tuli ilmi vanhemmissa heränneitä odotuksia ja tuntemuksia lapsen itsenäistymiseen,
vastuun ottamiseen ja koululaiseksi tulemiseen liittyen. Näissä kokemuksissa esiin nousee van-
hempien suhtautuminen lapsen koululaiseksi kasvamista kohtaan, minkä voidaan myös osal-
taan nähdä vaikuttavan lapsen roolin muutokseen.

Vanhemmat näkivät lapsen itsenäistymisen keskeisenä muutoksena, mutta hyvin luonnollisena
osana kouluun siirtymistä. Itsenäistyminen merkitsi vanhemmille muun muassa koulumatkan
kulkemista itsenäisesti, läksyistä ja omista tavaroista huolehtimista, kotona yksin olemista sekä
vapaampaa liikkumista kavereiden kanssa.

*Semmosta itsenäistymistä (tapahtunut lapsessa koulun alkaessa), mikä on niinku si-
nänsä ihan normaalia ja täysin loogistaki ko se nyt kaikki se kulkeminen ja se sellanen
reviirin laajeneminen ja sellanen. -V1*

*Lapsi on reippaasti lähteny kouluun ja alkanu opettelleen vähän sellasta itsenäisempää
tapaa tehdä asioita: huolehtimaan omista tavaroistaan, kouluun menemisistään ja koti-
läksyistään ja kaikesta tällasesta näin. -V4*

Vaikka itsenäistymisen nähtiin tapahtuvan luontaisesti, vanhemmat olivat silti kokeneet tärke-
äksi tukea lapsen itsenäistymistä asteittain ja lapsen omia tuntemuksia kuunnellen.

*Tavallaan ehkä se suurin muutos tuohon liittyen on se, että se on nyt opeteltu sitä yksin
olemista. -- Ja siihen ollaan niinkö kannustettu ja sanottu, että tosi hienosti mennee ja
se on ihan nauttinu siitä ja kokenu itekki, että täähän mennee hyvin. -V1*

Mä luulen, et se on aika semmonen pehmeä liukuma niinku ollu, elikkä ei niin, että koulun alkaessa nyt jotain valtavasti juttuja, mutta toki niinku koko ajan jotain pientä enemmän ja enemmän ja enemmän. Esimerkkinä vaikka se, että tosiaan jonku kuukauden jälkeen alko ihan sovitusti ja kun itse koki olevansa valmis, nii kulkemaan itse koulumatkan. -V3

Kasvu ympäristön muutos leikkikeskeisestä oppimiskeskeiseksi muuttaa väistämättä lapsen roolia ja lisää odotuksia lapsen itsenäisyyttä ja autonomisuutta kohtaan. Lapsen koululaisen roolin omaksuminen ei tapahdu yhdessä yössä vaan prosessinomaisesti ensimmäisen kouluvuoden aikana. (Karikoski 2008, 61–62.) Kasvava vastuu itsestä, omista koulutarvikkeista sekä omasta toiminnasta ja käyttäytymisestä vaatii lapselta itsesääätelytaitojen ja hallinnan tunteen kehittymistä, joita vanhemmat voivat tukea rohkaisemalla ja kannustamalla itsenäisyyteen vähitellen (Nurmi ym. 2014, 138). Lähes kaikki haastateltavat totesivatkin, että vastuun ottamista ja omatoimisuutta harjoitellaan ensimmäisen kouluvuoden puolivälissä edelleen yhdessä.

Hän tietää, että pitäis, tietää odotukset, että pitäisi ehkä muistaa jo joitain juttuja ja tälle näin, mutta ei sitte sitä ihan aina muista. Lähdetään yhdessä kouluun aamulla ja hississä totean, että käyppäs se reppukin nyt hakemassa. -V3

Tai on äitille joku lappu ja sitte harmittaa hirveesti ku se onki edellisenä päivänä pitänyt antaa ja se annetaanki nyt. Ja siitäki tulee vähän niinku semmonen, että “mää en ikinä muista, mää oon niin...miks mää en muista tätä”. Mää sanon, että sitä harjoitellaan vielä, että ei se oo nyt niin vakavaa. -V2

Vastuun ja velvollisuuksien lisääntyminen oli herättänyt vanhempien tulkintojen mukaan lapsissa erilaisia tuntemuksia. Yllä vanhempi kuvaa lapsen kokevan huonommuuden ja epäonnistumisen tunnetta unohtaessaan hoitaa kouluun liittyviä asioita. Koululaisuuden realiteetit olivat vanhemman mukaan tulleet vastaan lapselle myös siinä, ettei koulun jälkeen reppua voinut enää heittää nurkkaan ja lähteä leikkimään vaan läksyistä tulisi huolehtia ensin. Toisen haastateltavan lapsi tuntui vanhemman mukaan tiedostavan odotukset ja vaatimukset omatoimisuudesta, muttei tuntevan samalla tavalla paineita velvollisuuksistaan. Puolet vanhemmista vastaavasti kuvailivat lapsensa jopa nauttineen koululaisuuden mukana tulleesta vastuusta ja velvollisuuksista. Koulun strukturoitu, oppiaineittain etenevä toiminta sekä uusi sosiaalinen ympäristö vastasivat erään vanhemman mukaan lapsen omia odotuksia ja tarpeita, minkä vanhempi oletti helpottaneen lapsen koululaisen rooliin sopeutumista. Voidaan nähdä, että tällaiselle lapselle vastuun ottaminen on ollut luonnollinen osa kouluun siirtymistä, eikä siksi ole vaatinut lapselta

sen osalta erityistä kasvua. Kasvun ja vastuun voidaan myös vanhempien mukaan ajatella olevan vuorovaikutuksellisessa suhteessa toisiinsa siten, että vastuun ottaminen vaatii lapselta henkistä kasvua ja vastuun saaminen vastavuoroisesti tukee sitä.

On niinku sellasta vastuuntuntoisempaa ja on ihan selekeästi kasvanu sillä lailla, että nyt ku hän saa enemmän vastuuta. -V4

Vaikka lapsen vastuullisuuden lisääntyminen nähtiin hyvin myönteisenä asiana ja vanhemmat olivat kokeneet siitä ylpeyttä, oli se vaatinut heiltä myös totuttelua. Vastuun antaminen ja lapsen pärjäämiseen luottaminen oli aiheuttanut parin vanhemman kohdalla luopumisen tuskaa erityisesti lukuvuoden alussa.

Ehkä se suurin muutos, että päästää irti jo siinä tavallaan sille koulumatkalle jo. Kun eihän me voia tietää, mihin se sitte ko se siitä ovesta lähtee nii varmasti, että mihin se päättyy. Toisin ku siellä eskarissa me varmasti tiedettiin, että ku me se talutettiin sinne eskariin asti et se meni. -V1

Sehän vinku jo sitä yksin menemistä kouluun jo ensimmäisen kahen viikon jälkeen. Mää että -- katoppa ku meet yksin. Mutta sit oli pakko niinku antaa mennä. -V4

Luotto lapsen kykyyn selviytyä aiempaa itsenäisemmin nähtiin kuitenkin välttämättömänä lapsen koululaiseksi kasvamisessa. Lapsesta "irti päästämistä" helpottivat vanhempien kokemusten mukaan esimerkiksi samaa koulumatkaa kulkeva ystävä sekä oma puhelin, jonka kautta vanhempi pystyi olemaan yhteydessä, kun lapsi on yksin kotona. Lapsen kasvaminen esikoululaisesta koululaiseksi oli toisaalta ajanut vanhempia pohtimaan kriittisesti myös omia lapsen kohdistuvia odotuksiaan ja vaatimuksiaan.

Että kyllä sitä niinku vaikka yrittääki tiedostaa, että se on vielä kovin pieni -- se ero siihen eskarilaisesta koululaiseen on just se, että sitä olettaa, että no niin nyt on koululainen, nyt nää hommat niinku toimii, mutta ei pitäis. -V2

Mää saatan ehkä jossakin kohassa, mää huomasin sen, että mää saatan olla ehkä jopa liian vaativa. Mun pitää aina muistaa, että se lapsi on 7-vuotias, se ei niinku, vaikka mää ajattelenki, että hän on kasvanu, niin mää en voi olettaa vielä tiettyjä asioita seittemänvuotiaalta. -V4

Eräs vanhempi ilmaisi huolensa siitä, ettei haluaisi omilla vaatimuksillaan lisätä lapsen epävarmuutta. Etenkin tilanteessa, jossa lapsella oli haasteita koululaisen rooliin sopeutumisessa, mikä näkyi ei-toivottuna käytöksenä ainoastaan kotona, vanhempi pohti tulisiko kotona vaatia samanlaista käyttäytymistä kuin koulussa. Vanhempi näki kodin paikkana, jossa lapsen ei tarvitse jatkuvasti pinnistellä vaan lapsi saa olla oma itsensä ja näyttää myös negatiivisia tunteita.

Mut sitte toisaalta miks tarvii (kannustaa lasta käyttäytymään kotona samalla tavalla kuin koulussa)? Vaikka se vanhemmalle on ehkä nää raastavimmat vuodet, ennenkö ne alakaa ne räiskynnät niinku vähenee, nii jos ei (kotona) saa, niin missä sitte saa räiskyä?
-V2

4.2.3 Alkuopetusikäisen lapsen itsetunto

Vaikka tutkimuksemme teoreettisessa viitekehysessä määrittelemme itsetunnon käsitettä, oli mielestämme tutkimuskysymyksen kannalta välttämätöntä selvittää myös haastateltavien vanhempien käsityksiä itsetuntoon liittyen. Itsetunnon käsitteen ollessa hyvin laaja ja moniulotteinen, koimme tärkeäksi luoda kuvaa siitä, miten juuri haastateltavat ymmärtävät lapsen itsetunnon kehittymisen sekä vahvan tai heikon itsetunnon ilmenemisen käytännön tasolla. Itsetunnon käsite tuntui olevan vanhemmille haastava, mikä heijastui epäröintinä ja pidempinä pohdintataukoina haastatteluissa. Tämä mielestämme kielii siitä, että lapsen itsetunto ei ollut vanhemmille tiedostettu ja arkipäiväinen asia, joka olisi konkreettisesti tullut esille nivelvaiheessa tai sen aikana toteutetussa kasvatusyhteistyössä. Vanhemmat painottivatkin paikoin hyvin erilaisia teemoja itsetuntoon liittyen. Epävarmuus oli kuitenkin yksi heikon itsetunnon ominaisuus, joka tuli tavalla tai toisella esiin useamman vanhemman haastattelussa.

(Heikko itsetunto ilmenee) varmaan semmosena varmisteluna. Ja semmosena, että ei luota, että ossaa toimia niinku ihan vimpan päälle oikein nyt tässä mitä häneltä odotetaan -- että "teenko näin ja menneehän tää nyt varmasti oikein?" -V2

(Lapsi, jolla heikko itsetunto) ei oikeestaan halua tai suhtautuu siihen niinkö vastahakoisesti, että "emmää ossaa tuota ja mä en tykkää tuommosista jutuista tai mä en tykkää liikunnasta tai mä oon huono matikassa tai näin". Ja sitte taas vastaavasti sellanen lapsi, jolla on niinku hyvä itsetunto ja poikkeuksellisen hyvä itsetunto, nii se on suorastaan se niinku "ai, mikäs se on? ja se on kiinnostunu asiasta ja "saanko mää kokeilla?" -- Näkisin, että tollasessa uusiin asioihin ja juttuihin suhtautumisessa noin niinkö yleisesti. -V1

Lapsen heikon itsetunnon nähtiin ilmenevän epäröintinä ja varmisteluna esimerkiksi suoritus-tilanteissa. Tarve saada jatkuvasti aikuisen tukea toiminnalleen voi vanhemman mukaan johtua mahdollisesti myös halusta pyrkiä parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. Heikkoon itsetuntoon liitetyn epävarmuuden koettiin tulevan esille myös vastahakoisuutena kokeilla uusia asioita. Vanhemman kuvaus lapsen haluttomuudesta yrittää toimintoja, joissa on aiemmin epäonnistunut, puoltaa näkemystä minäpystyvyyden merkityksestä yksilön itsetunnolle. Millerin ja Moranin (2012, 42) mukaan itsetunnon osa-alueena nähtävä minäpystyvyys on luottamusta

omaan kykyyn suoriutua erilaisissa tilanteissa. Minäpystyvyyden kokemuksen ollessa matala, lapsi ennakoii epäonnistuvansa eikä halua yrittää haastavassa tilanteessa (Aro ym. 2012, 16). Vastaavasti korkea minäpystyvyyden tunne on liitoksissa myönteiseen ajatteluun suoritustilanteissa, mikä näkyy esimerkiksi vanhemman mainitsemana kiinnostuksena ja innostuksena uusia asioita kohtaan sekä motivaationa yrittää ja tavoitteena onnistua (Bandura 2006, 4). Onnistumisen kokemukset lisäävät minäpystyvyyden tai *pätevyyden* tunnetta, joka lukeutuu Borban (1993) itsetunnon peruspilareihin.

Yksi vahvaan itsetuntoon liitetty teema olikin lapsen oman osaamisen tiedostaminen; vahva itsetunto näyttäytyi vanhemmille lapsen ylpeytenä omia suorituksia kohtaan sekä omista onnistumisista ja myönteisistä kokemuksista kertomisena.

*Se (lapsen kokemus itsestään) varmaan aika paljon henkilöityy näihin (koulun) aikui-
siin. Ehkä entisestä vaan niinkö hänessä vahvistunu se piirre, että "minä olen taitava
ja minä olen hyvä ja minä osaan tosi hyvin". -V1*

*Semmosia kivoja juttuja (lapsi) tuntuu niinku todella mielellään jakavansa. Ja sillai
niinku tiettyä kilpailullisuutta on -- eli tavallaan niinku tommoset vähän niinku pelaam-
miseen liittyvät jutut ja kilpailuihin liittyvät jutut on sellasia, mitkä on mitä nyt on ta-
vallaan niinku paljon. -V3*

Minäpystyvyyden ja oman osaamisen arvioinnin ohella hyvän itsetunnon nähtiin ilmenevän lisäksi omien mielipiteiden takana seisomisena sekä oman puolensa pitämisenä ristiriitatilanteissa.

*Varmaan (hyvä itsetunto ilmenee siinä), että kuinka paljon semmoset muiden sanomiset,
tekemiset vaikuttaa lapseen itseensä. Eli, jos on eri mieltä kaverien kanssa niin, onko
omaa mieltänsä ihan niinku ilman, että kokee siitä minkäänlaista ahdistusta. -V3*

*Semmonen itsevarmuus lapsessa on kyllä sitten se, että jos hän tuntee sen, että häntä
kohtaan ollaan nyt niinku tosi epäreiluja -- että hän niinku sitte tämmösissä tilanteissa
piettää niinku puolensa et löytyy niinku sitä lupapäisyyttä ja semmosta, et itsetunto on
kyllä kohillaan. -V4*

Itsetunnon on luonnehdittu olevan ihmisen emotionaalista arviointia itseään kohtaan eli sitä, miten hän suhtautuu itseensä (Miller & Moran 2012, 18). Vahva itsetunto on tällöin yksilön sisäinen tuntemus siitä, että on hyvä ja arvokas omana itsenään (Keltikangas-Järvinen 2017, 17). Arvostus omaa itseä kohtaan voi näyttäytyä juurikin itsevarmuutena ja rohkeutena pitää omista mielipiteistään kiinni sekä puolustaa selustaansa konfliktin edessä. Omien näkemysten puolustamisen rinnalla vahvan itsetunnon nähtiin heijastuvan myös vuorovaikutustaitoihin.

(Lapsi) ei tavallaan arkaile ja osaa olla silleen tasapainosesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ottaa tilaa ja antaa tilaa noin niinku riippuen tilanteesta ja sellasesta -- on mielipiteitä siitä mitä haluaa ja osaa niitä verbaalisesti puolustaa ja perustella. -V3

Vanhemman kuvaus tilan ottamisesta ja antamisesta tukee Keltikangas-Järvisen (2017, 21) näkemystä siitä, että vahva itsetunto on itsearvostuksen lisäksi kykyä arvostaa muita ihmisiä sekä kunnioittaa heidän mielipiteitään. Vaikka vahvaan itsetuntoon liitettiin uskallus olla eri mieltä kuin vertaiset, itsetunnon nähtiin rakentuvan lapsuudessa kuitenkin vahvasti muiden ihmisten mielipiteisiin peilautuen.

Tietyllä tavalla (lapsi) reflektoi itteään muitten kautta, koska sehän on sellanen tietynlainen ryhmäpaine ja sellanen halu kuulua on voimakas. Mutta sitten taas toisaalta kylälähän hän voimakkaasti tietää minkälainen hän niinku on, ja hän näkee ittensä, että hän tietää tasan tarkkaan, että "minä olen tällainen ja sinä sitten taas olet tuollainen". -V4

Uskoisin että se niinku enempi (iän myötä) pääsee pois siitä, että toisten sanomisilla ei oo niin suuri rooli. -V2

Ryhmäpaineesta ja samaistumisen halusta riippumatta vanhemmat ajattelivat ekaluokkalaisen lapsen osaavan arvioida itseään ja ominaisuuksiaan jo jonkin verran realistisesti. Vanhemmat näkivät, että lapsen on hyvä tiedostaa omat haasteet, mutta kokivat, että haluavat omalla kasvatuksellaan kitkeä liiallista itsekriittisyyttä ja edistää näin lapsen terveen itsetunnon rakentumista. Keltikangas-Järvinen (2017, 186) korostaa vanhempien antaman palautteen painoarvoa lapsen itsetunnon kehittämisessä: vanhemmat viestivät jatkuvasti sekä sanallisesti että sanattomasti lapselle palautetta hänen olemuksestaan ja osaamisestaan sekä häneen kohdistuvista odotuksista. Kehut ja kannustus merkitsevät lapselle vanhempien tyytyväisyyttä ja aiheuttavat lapsessa ylpeyttä. Vastaavasti lapsen aistima tyytymättömyys aiheuttaa hänessä häpeän tunteita. (Harter 2012, 12.) Aineistosta nousikin esiin aikuisten palautteen ja vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsetunnon kehittämisessä. Lapsen kehumisella ja kannustamisella nähtiin olevan valtavan suuri merkitys lapsen itsetunnolle. Myönteistä palautetta kohdistettiin sekä lapsen henkilökohtaisiin ominaisuuksiin että osaamiseen. Vanhemman jatkuvan kehumisen nähtiin välillä kokevan inflaation, jolloin lapsi tunsu muilta aikuisilta saamansa myönteisen palautteen erityisen merkittävänä.

Jos se on joku, ihan vaikka sukulainen tai joku joka hoksaa, tiiäkkö oikeassa paikassa sanoa ne oikeat sanat, niin se lapsi niinku kokkee ne paljon merkityksellisimmäksi. Joh-tuuko sitte siitä, että se vanhempi ehkä kehuu ja kannustaa (paljon) -- niin se vähän niinku kadottaa sen niinku (tehokkuuden). -V2

Positiivisella palautteella koettiin olevan erityisen suuri merkitys silloin, kun lapselle jouduttiin syystä tai toisesta antamaan myös rakentavaa palautetta.

Mut sit niinku pitää muistaa kans kertoa sille lapselle, että on tiettyjä juttuja ja sää hoidat niitä niinku helkutin hyvin, et sää oot tosi hyvä näissä, pidä ne samalla tavalla ja nää onnistuu tosi hienosti, jos keskityt sitte tähän seuraavaksi. -V4

Tottakai se ei-toivottu käytös sitte aiheuttaa niitä tilanteita, että joudutaan torumaan ja sanomaan ja puuttumaan. Ja sitte ku sitä tapahtuu paljo, nii lapsi näkkee ittesä semmonsena, että "mulle vaan aina joudutaan näistä asioista sanomaan". Ja se on tosi sääli. Ja siitähän se (kielteinen kuva itsestä) lähtee rakentuun. Ja siksi kai sitä itekki kauheesti pohtii, että apua, ennenkö joku tilanne tulee, että mää joudun taas komentaan tai kiel-tään, niin sanon jotaki hyvää. Et se voi viedä sen tavallaan niinku tarpeen. Niinku sen ei tarvi sitte tehdä, tai toimia sit aina niitä rajoja rikkoen. -V2

Myönteisen palautteen ajateltiin täten jopa ennaltaehkäisevän epävarmuudesta johtuvaa kiel-teistä käytöstä. Vanhemman ja lapsen itsetuntoon liittyvä vuorovaikutus tulikin vanhempien puheissa esiin usein johonkin lapsen tunnepohjaiseen toimintaan liittyen. Itsetunnon tukemi- sessä avainasemassa nähtiin olevan vanhemman ja lapsen välinen keskusteluyhteys ja toimiva kommunikaatio.

Tärkein on varmastikin kuunnella ja ottaa tosissaan siis sinällään noin. Tää on nyt se asia ja fiilis ja mikä se lapsen käsitys asiasta on, nii se on niinku arvokas ja oikea. Että varmaan semmonen yks lähtökohta ja varma tapa lähteä vetämään sitä itsetuntoa alas, että jos sitä ei välitä tai kuuntele. -V3

Pyrin piettämään sen, että mää säilytän häneen koko ajan keskusteluyhteyden. Siis ihan sama oli kyse mistä asiasta tahansa, mää kysyn hältä, että miksi näin, miksi sää tunnet näin, miksi sää toimit näin, koska siellä on aina joku tunneasia yleisesti ottaen taustalla, miksi toimitaan tai tehdään. Niin mää niinku pyrin siihen, että sillon ku puhutaan tällä- sista itsetuntoasioista -- niin sitte ku mää saan sieltä kiinni ja mää saan sieltä kaivettua, että mikä nyt on ja miksi on, niin sitte mää pystyn keskustelemaan hänen kanssaa mo- nista tämmösistä niinku vaikeistakin asioista. -V4

Lapsen tunteiden kuunteleminen ja huolten tosissaan ottaminen koettiin lähtökohdaksi hyvälle vuorovaikutukselle. Keskustelujen kautta vanhemmat pyrkivät sekä olemaan läsnä ja kuuntele- maan lapsen näkökulmaa että laittamaan asioita ja tilanteita perspektiiviin kertomalla omasta lapsuudesta tai tuomalla esiin aikuisen näkökantaa. Vaikeista tunteista ja tilanteista selviyty- mistä tuettiin myös hakemalla niihin ratkaisua yhdessä lapsen kanssa.

(Vanhempi tuo lapselle esille, että) ei ole hänen huonommuuttaan, että tuntuu tietyssä hetkessä tietyltä tai kun tapahtuu tiettyjä asioita. Vaan ehkä semmosta tunteen haltuunottoa ja jonkin näköstä koutsausta tai osviittaa, et mites tätä nyt voitais (ratkaista) -- lupaus, suunnitelma nyt niinku seuraavat stepit, että no nyt tehdään niinku tälleen näin tai huomenna tehdään näin ja laitan nyt vaikka viestin sille tyypille. -V3

Vuorovaikutuksen kautta pyrittiin kaiken kaikkiaan vahvistamaan lapsen arvostusta omaa itseään kohtaan sekä tukemaan sekä oman että muiden ihmisten erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä.

Et yrittää niinku selittää lapselle, että me kaikki ei olla samanlaisia. Me ei olla ulkonäöllisesti eikä luonteenpiirteiltään samanlaisia. Se ei tee sinusta eikä kenestäkään muusta huonompaa. Että erilaisuus on erilaisuutta ja that's it. Ja sama et sun täytyy muistaa olla itsellesi myöskin armollinen, että sinun ei tarvitse olla niinku muut. Sinun ei tarvitse näyttää samalta, kuulostaa samalta. Sinä saat olla sinä, siinä missä kaikki muutki saa olla. -V4

4.2.4 Nivelvaiheen kasvatusyhteistyön merkitys lapsen minäkuvalle ja itsetunnolle

Vaikka kasvatusyhteistyössä ei nimenomaisesti oltu käsitelty lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumista, nähtiin vanhemman ja opettajan välisessä yhteistyössä mahdollisuuksia vahvistaa myönteisen minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä. Kuten aineistosta oli oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvän yhteistyön osalta havaittavissa, myös itsetuntoa tukeva yhteistyö nähtiin tarpeelliseksi vasta haasteiden ilmetessä. Näin ollen innokkaan, taitavan ja hyvin myönteisesti itseensä ja osaamiseensa suhtautuvan ekaluokkalaisen kohdalla kaipuuta erityisesti itsetuntoa tukevalle yhteistyölle ei koettu. Kuitenkin ajateltiin opettajien yleisesti välittävän itsetuntoon liittyvistä asioista ja haluavan tukea lapsen myönteisen minäkuvan muotoutumista koulussa.

Kasvatusyhteistyön merkityksestä minäkuvaan ja itsetuntoon puhuttaessa vanhemmat nostivat esiin tiedon jakamisen tärkeyden. Lapsen itsetunnon rakentumisen kannalta nähtiin merkittäväksi tukea opettajan oppilaantuntemusta kertomalla lapsen olemuksesta ja käyttäytymisestä kotona ja vapaa-ajalla.

Kotona näkyy tietyt asiat, jotka ei näy koulussa, mutta jos mää en niistä puhu sille opettajalle, niin kuka? Ei se lapsi niitä kerro, et "hei mää oon tosi tuota nui räjähtelevä muuten tuolla kotona, että en mää oo tämmönen kotona", koska se kouluminä on ihan eri. -V2

Se opettajaki siellä on kasvattaja nii se pystyy varmasti vaikuttaa ihan älyttömästi siihen. Just vaikka, että jos siellä on sitä epävarmuutta, joka enemmänki näkyy kotona,

nii jos vanhempi siitä kertoo, nii sitte sitä voi (opettaja) sillee huomaamatta (vaikuttaa asiaan koulussa). -V2

Esimerkiksi lapsen kotona esiintyvää epävarmuutta nähtiin olevan mahdollista tukea koulussa ainoastaan, jos vanhempi on kertonut haasteista opettajalle. Ylipäättään vastavuoroisen asiantuntijuuden nähtiin mahdollistavan sen, että kotona ja koulussa on lapsesta samanlainen kokonaiskuva, jolloin opettaja ja vanhempi voivat tukea lasta yhdenmukaisesti. Aidossa yhteistyössä onkin tärkeää, että kasvattajat jakavat aktiivisesti tietojaan lapsesta ja näin tukevat toistensa kasvatustehtäviä (Metso 2002).

Yhteistyö nyt mahdollistaa sen, että on sama tilannekuva ja vedetään samaan suuntaan, pelataan yhteen. Mikä voisi muutenki tapahtua myöskin, mutta se ois sattumanvarasempaa. Eli jos kotona hommaa vedettäisiin ihan eri suuntaan kuin koulussa esimerkiksi joitakin asioiden osalta tai näin, jos ei tiedettäisiin siltä mitä siellä nyt tapahtuu. -V3

Kahden mikroyhteisön yhteisvaikutuksessa kehittyvälle lapselle vanhemman ja opettajan tiiviin yhteistyön hyötynä nähtiin olevan sen luoma turvallisuuden tunne. Kun vanhempi ja opettaja sekä muut mahdolliset kasvattajat tukevat ja kannustavat lasta yhdenmukaisesti, nähtiin sen myös vahvistavan lapsen myönteistä kuvaa itsestään.

Lapsihan, kun sehän niin sanotusti elää näissä tilanteissa niinku turvallisuuden tunteesta. Eli kyllä sillon, kun sillä on turvallista olla, se tietää että vanhempi on hänen selän takanansa ja kun puhutaan aikuisista niin se on ihan sama kuka siinä niinku on. Että omat vanhemmat totta kai, plus sitte ympärillä olevat aikuiset, eli vähän niinku kanssa-kasvattajat. -V4

No hän on varmaan saanu sellasen niinku tavallaan lämpimän, ikään kuin turvallisen tunteen siitä, että molemmat aikuiset sekä ne opet siellä koulussa että eskarissa että omat vanhemmat on samaa mieltä, että "minä olen tosi taitava ja minä olen tosi hyvä". -V1

Kasvattajien avoin kommunikaatio ja tiivis yhteistyö lisäävät lapsen *perusturvallisuuden tunnetta*, joka voidaan Laineen (2005, 49) mukaan nähdä Borban (1993) itsetunnon rakentajista tärkeimpänä. Perusturvallisuutta voidaan lisätä muodostamalla luottamuksellisia suhteita muihin ihmisiin. Toimiva yhteistyö opettajan ja vanhemman välillä voi parhaassa tapauksessa näyttäytyä lapselle turvallisten aikuisten välisenä luottamussuhteena, johon myös lapsi kykenee turvautumaan ja luottamaan. (Laine 2005, 50.)

Aineistossamme vastavuoroisen yhteistyön keinoista merkittävimmäksi nousi arviointikeskustelut. Arviointi-, ohjaus- tai kehityskeskustelu -nimellä kulkevat keskustelut vanhemman, opettajan ja lapsen välillä koettiin myös lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumisen kannalta keskeisimmäksi yhteistyön muodoksi.

Se (arviointikeskustelu) on varmaan yks niistä tärkeimmistä hetkistä (lapsen itsetunnon rakentumiselle), koska siinä ollaan niinku siinä tavallaan risteyksessä, että on koulusta joku ja on kotoa joku, ja se lapsi on siinä se juttu ja se keskiö. -V2

Varsinkin pienten kohalla niin siitähän (aikuisten näkemyksistä lapsesta) kaikki (itse-tunto) tavallaan lähtee. -V2

Arviointikeskustelun suurimpana hyötynä nähtiin lapsen osallisuus keskustelussa, mikä mahdollistaa sen, että lapsi kuulee palautetta sekä kotoa että koulusta. Aikuisten lapseen kohdistuvien näkemysten koettiin olevan alkuopetusikäisen lapsen kohdalla jopa itsetunnon perusta. Myös Aro ja kollegat (2014, 10) sekä Lawrence (2006, 3) ovat tuoneet esille, että juuri vanhempien arviot lapsen ominaisuuksista ja osaamisesta määrittävät pienen lapsen minäkuvan ja itsetunnon muotoutumista. Haastateltavista vanhemmista suurin osa pitikin tärkeänä, että keskustelutilanteessa sekä vanhempi että opettaja esittäisivät lapsen kuullen asiansa myönteiseen ja kannustavaan sävyyn siten, että siitä olisi tukea lapselle.

Jos määki kertoisin ne lapsen semmoset ikävät asiat tosi ikävästi siinä tilanteessa -- nii et se lapsi ois siinä lyöny hartiat lysyyn ja kokemu taas olevansa tosi huono. Ja että sillä on hirveä merkitys, että miten niitä asioita sanotaan. Ja varsinki silloin ku se lapsi on paikalla. -V2

On, niillä (aikuisten puheilla lapsesta) suuri merkitys, koska -- se (lapsi) ei niinku kykene samalla tavalla näkemään niitä asioita. Ottaa tunnepohjaisesti -- niin silloin pitää olla vähän sillä lailla herkemmin siellä tuntemassa ja muuta ja koskemassa sitä pintaa, että miten se lapsi sen nyt niinku ottaa. Ja sanomisissaan pitää muistaa tietyllä tavalla olla vähän varovaisempi. -V4

Kouluun siirtymisen myötä lapselle tulee taipumus verrata itseään ja kykyjään vertaisryhmän oppilaisiin. Alkuopetusikäinen lapsi ei vielä kykene tarkastelemaan osaamistaan erillään omasta itsestään, ja siksi lapsen saama palaute hänen ominaisuuksistaan ja suorituksistaan vaikuttaa voimakkaasti hänen kokonaisvaltaiseen käsitykseen itsestään. (Ihme 2009, 111.) Lapsen itsetunnon kannalta vanhemman ja opettajan puheessa ja palautteessa tulisikin painottaa sitä, missä lapsi on onnistunut ja kehittynyt (Keltikangas-Järvinen 2017, 252). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottavat alkuopetuksen arvioinnin tehtäväksi tukea

lasta tunnistamaan vahvuuksiaan ja onnistumisiaan sekä ohjaamaan henkilökohtaisten tavoitteiden asettamista.

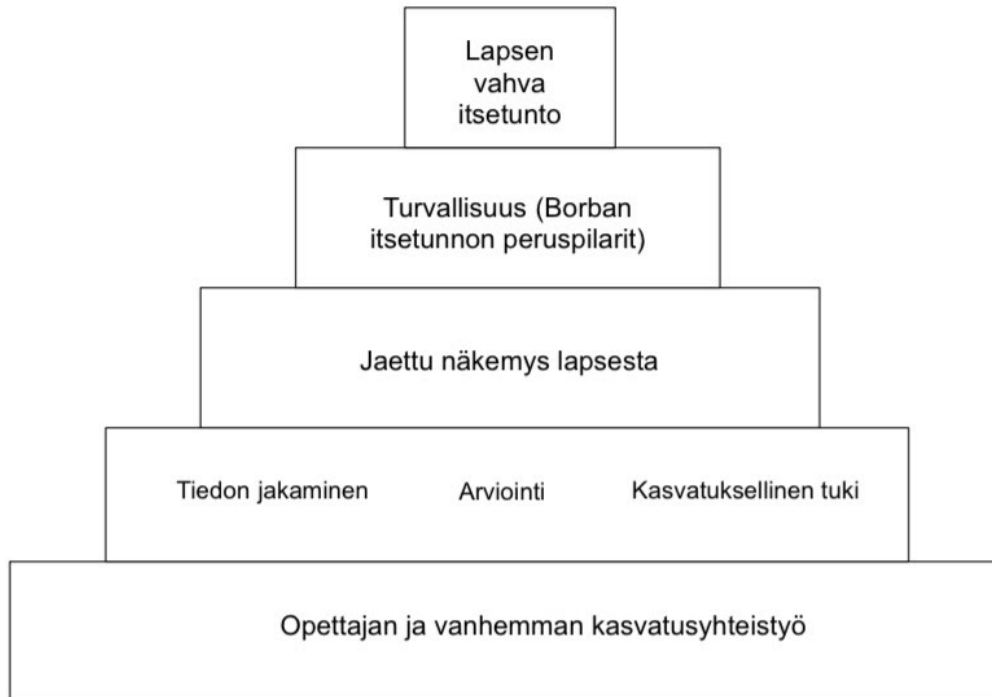
Kuten *Yhteistyön muodot ja sisällöt* -luvussa toimme esiin, lapsen osallisuus arviointikeskustelussa oli koettu tukevan erityisesti lapsen oppimista. Useat vanhemmat kertoivat lapsen tehneen itsearviointia ennen keskusteluun osallistumista. Itsearviointia tulisikin Ahon (1996, 50) mukaan alkaa harjoitella jo alkuopetuksessa, jolloin sen tärkein tavoite on vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja minäkuva. Lapsen oppimisen ja kehittymisen näkyväksi tuomisen lisäksi lapsen osallistuminen arviointikeskusteluun nähtiin hyödyllisenä henkilökohtaisten tavoitteiden asettamisen kannalta. Näin pystyttiin tukemaan sekä lapsen *itsensä tiedostamista* että *tehtävätietoisuutta*, joista molemmat kuuluvat Borban (1993) itsetunnon osa-alueisiin.

Hälle (lapselle) jäi paremmin mieleen se, että mihin seuraavaksi keskitytään sitte joululoman jälkeen enemmän (ollessaan itse mukana arviointikeskustelussa). -V4

Vaikka alkuopetusikäistä lasta kannustetaan arvioimaan aktiivisesti koulun ja opettajan asettamia tavoitteita koulunkäynnille, vanhemman lapselle asettama vaatimustaso määrittää pitkälti sen, miten lapsi arvioi itseään ja milloin hän kokee onnistuneensa (Keltikangas-Järvinen 2017, 267). Kasvattajien yhtenäiset ja realistiset odotukset lasta kohtaan tukevat näin ollen lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumista kahden kasvuympäristön piirissä.

5 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää vanhempien käsityksiä kasvatusyhteistyön merkityksestä lapsen itsetunnon rakentumiselle esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta kasvatusyhteistyön näyttäytyvän vanhemmille ensisijaisesti moleminpuolisena käytännön tiedottamisena ja lapsen oppimiseen painottuvien asioiden jakamisena. Kuitenkin vanhempien syventyessä pohtimaan yhteistyön merkitystä erityisesti lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehitykselle, he nostivat esiin kasvattajien välisen vuorovaikutuksen tärkeyden lapsen yhtenäisen minäkuvan ja vahvan itsetunnon rakentumisessa. Kuten useat teoreettisessa viitekehyksessä esitellyt teoriat (esim. Ihme 2009; Karikoski 2008; Keltikangas-Järvinen 2017) esittävät, myös haastatellut vanhemmat katsoivat lapsen minäkuvan ja itsetunnon kokevan muutoksia kouluun siirtymisen ja koululaisen rooliin kasvamisen myötä. Aineistosta oli havaittavissa varsin erilaisia painotuksia lapsen itsetuntoon liittyen. Yhdelle haastateltavista itsetunto viittasi vahvasti osaamiseen ja minäpystyvyyden tunteeseen, toinen taas yhdisti itsetunnon pikemminkin tunteiden käsittelyyn ja vuorovaikutustaitoihin. Yhden vanhemman puheissa itsetunto näyttäytyi ennen kaikkea itsevarmuutena pitää kiinni omista mielipiteistä ja mielenkiinnon kohteista, kun taas eräs vanhemmista korosti itsetunnon monitoroituja vaikutuksia sekä minäpystyvyyden kokemukseen että itsesäätelytaitoihin ja käyttäytymiseen. Itsetuntoon liitetystä erilaisista teemoista riippumatta vanhemman ja opettajan välisellä yhteistyöllä nähtiin olevan selkeä painoarvo lapsen itsetunnon kehittämisessä. Aineistoista esiin nousseiden ydinasioiden pohjalta muodostimme kuvion, joka havainnollistaa kasvatusyhteistyön keinoja tukea lapsen vahvan itsetunnon rakentumista esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa.



Kuvio 5. Kasvatusyhteistyön portaat kohti vahvaa itsetuntoa (Buckman & Vallo 2020).

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa vanhemmat kokivat kasvatusyhteistyön muuttuvan konkreettisesti kasvatustapahtuvasta päivittäisestä kohtaamisesta satunnaiseen tiedottamiseen ja oppimiskeskeisten sisältöjen jakamiseen erilaisten yhteistyömuotojen avulla. Karikoski (2008, 16) kuvaa koulun aloittamista sopeutumisprosessina, jossa lapsi omaksuu koululaisen roolia ja sopeutuu uuteen kasvuympäristöön asteittain esikoulusta alkaen läpi ensimmäisen luokan. Samalla vanhemmat totuttelevat uuteen rooliinsa ja uudentyyppisiin kasvatusyhteistyön muotoihin koululaisen vanhempina. Kasvatusyhteistyön muutoksien johdosta lapsesta tuli vanhempien kuvausten perusteella aiempaa selkeämpi linkki ja tiedon välittäjä kodin ja koulun välillä. Uudenlainen asema kahden mikroyhteisön keskiössä edellytti vanhempien mukaan lapselta lisääntyvää itsenäisyyttä ja vastuun ottamista. Itsenäistymisellä vanhemmat viittasivat muun muassa omista koulutavaroista ja -tehtävistä huolehtimiseen, koulumatkojen kulkemiseen itsenäisesti sekä vastuun ottamiseen omasta käytöksestä. Lisääntynyt autonomia ja vastuuntuntoisuus vastavuoroisesti myös tukivat lapsen esikoululaisesta koululaisen rooliin kasvamista. Vaikka lapsen itsenäistyminen ja vastuun lisääntyminen nähtiin luonnollisena osana siirtymävaihetta, vanhemmat painottivat itsenäistymisen olevan asteittain tapahtuva muutos, johon lapsi tarvitsee aikuisen jatkuvaa tukea. Katsoimme vanhempien toiveen tiiviimmästä, kasvokkain tapahtu-

vasta yhteistyöstä ensimmäisellä luokalla kumpuavan siitä, että itsenäistymisen tukemiseen koettiin tarvittavan myös koulua ja opettajaa. Vanhemman ja opettajan välisellä kasvatusyhteistyöllä mahdollistetaan yhteiset käytännöt ja yhdenmukaiset odotukset lapsen itsenäistä toimimista kohtaan, mikä vahvistaa Keltikangas-Järvisen (2017, 178) mukaan lapsen itsevarmuutta ja itseluottamusta hallita omaa toimintaansa. Lisäksi opettaja voi jakaa vanhempien kanssa omaa ammattitaitoaan ja pedagogista näkemystään lapsen itsenäistymisen tukemisessa. Näin opettaja toimii yhteistyössä vanhemmille myös kasvatuksellisena tukena. Samalla tiedon kulku ei ole ainoastaan lapsen vastuulla, vaan aikuiset toimivat aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään lisäten lapsen vastuuta vähitellen ja hänen valmiudet huomioon ottaen.

Osana koululaisen rooliin kasvamista lapsi alkaa myös muodostaa itsestään kuvaa oppijana ja koululaisena. Keltikangas-Järvisen (2017) mukaan koulun aloitus nähtiin kriittisenä vaiheena lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumisen kannalta, sillä esikouluikäisen ylenpalttisen itsevarmuuden on todettu hälvenevän koulun alkamisen myötä. Myös haastateltavat vanhemmat olivat havainneet lapsen arvioivan itseään aiempaa kriittisemmin sekä muihin verraten kouluun siirtymisen myötä. Nämä havainnot tukevat Harterin (2012) ja Keltikangas-Järvisen (2017) teorioita sosiaalisesta vertailusta, jossa lapsi alkaa ensimmäisellä luokalla arvioida omia kykyjään suhteessa vertaisiin, luoden näin todenmukaisempaa kuvaa itsestään. Tämä näyttäytyi haastateltavien mukaan lapsessa epävarmuutena ja osalla ei-toivottuna käyttäytymisenä, oman huonouden esiin tuomisena ja herkkänä reagoimisena vaikeisiin tilanteisiin. Kehuminen ja kannustaminen koettiin yhtenä keinona kitkeä epävarmuutta, mutta vielä merkityksellisemmäksi vanhemmat nostivat hyvän keskusteluyhteyden lapsen kanssa. Tämä keskusteluyhteyden merkitys ei kuitenkaan rajoitu vain vanhemman ja lapsen välille, vaan vanhemmat kokivat myös opettajan kanssa tehdyn vuorovaikutuksellisen yhteistyön roolin merkittävänä lapsen itsetunnon rakentumisen tukemisessa.

Vanhemmat nostivat lapsen minäkuvaa ja itsetuntoa tukevan kasvatusyhteistyön kulmakiveksi tiedon jakamisen. Haastateltavat pitivät erityisen tärkeänä sitä, että niin opettajalla kuin vanhemmilla on yhtenäinen ja kokonaisvaltainen näkemys lapsesta ja hänen käyttäytymisestään sekä kotona että koulussa. Vanhempien näkemys linjaa Karikoskea (2008, 57–58), jonka mukaan kasvuympäristöjen keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin kuuluvat ensisijaisesti juuri avoin ja vastavuoroinen kommunikointi sekä lapseen, perheeseen, esikouluun ja kouluun liittyvän tiedon jakaminen. Kasvattajien välisen tiiviin vuorovaikutuksen kautta voidaan vahvistaa sekä opettajan oppilaantuntemusta että vanhemman tietämystä lapsen koulunkäynnistä. Karikosken

(2008, 30) mukaan laadukas vuorovaikutus ja lapsen kasvuympäristöjen luonnollinen limittyminen vaikuttavat merkittävästi muun muassa lapsen kouluun sopeutumiseen ja koululaiseksi kasvamiseen. Näillä voidaan nähdä olevan myös yhteys lapsen minäkuvan muotoutumiseen. Koulun ja opettajan ollessa suuressa roolissa lapsen elämässä nousi haastattelusta ilmi myös vanhemman huoli siitä, millä tavoin opettaja mahdollisesti vaikuttaa lapsen itsetuntoon. Yksi haastateltavista totesi:

Nii voi olla todella, todella iso merkitys myös sillä opettajan roolilla (itsetuntoon). Mutta se voi myös viiä väärään suuntaan. Että seki on niinku opettajan käsissä, että miten siellä asioita hoijetaan. -V2

Jos kasvattajien näkemykset lapsesta poikkeavat merkittävästi, sillä voi olla kielteisiä seurauksia lapsen minäkuvalle, jonka Keltikangas-Järvinen (2017) tähdentää perustuvan alkuopetusikäisenä vielä vahvasti tärkeiden aikuisten arvioihin. Haastattelun vanhempi koki opettajan roolin merkittävänä samalla korostaen myös omaa tehtäväänsä tuoda opettajalle ilmi riittävästi tietoa lapsesta, jotta tämä kykenee tukemaan lapsen itsetunnon kehitystä positiivisin tavoin. Tiedon jakamisen ja tiiviin vuorovaikutuksen nähtiin myös mahdollistavan yhteisen päämäärän lapsen kasvulle ja kehitykselle, esimerkiksi yhteisten tavoitteiden kautta. Myös esimerkiksi Metso (2002) painottaa kasvattajien vastavuoroisen kommunikaation merkitystä yhteisten kasvatusta ohjaavien arvojen ja päämäärien löytämisessä.

Tiedon jakamisella pyrittiin lisäksi saamaan opettajalta tukea erilaisiin haasteisiin. Kaksi haastateltavista vanhemmista oli kaivannut opettajan apua konfliktitilanteen selvittelyssä lapsen, lapsen koulukavereiden sekä heidän vanhempiansa kanssa. Lisäksi opettajalta oli haettu kasvatuksellista tukea lapsen kotona esiintyvän, muun muassa koulutehtäviin liittyvän, epävarmuuden helpottamiseen. Kuten edellä mainitsimme, opettajan ja vanhemman välinen kasvatusyhteistyö antaa myös opettajalle mahdollisuuden laajentaa oppilaantuntemustaan ja tukea perhettä omassa kasvatustehtävässään. Opettajat, jotka ymmärtävät yhteistyön merkityksen oppilaan kasvun ja oppimisen tukemisessa, hyötyvät päivittäin kotien tuesta ja pystyvät ohjaamaan lasten koulunkäyntiä yksilöllisemmin (Grant & Ray, 2016). Vanhemmille taas yhteistyö antaa kanavan tukeutua opettajan erityiseen pedagogiseen tietotaitoon ja kokemukseen kohdata lapsen tuen tarpeita. Kodin ja koulun yhteistyön tavoitteena onkin Epsteinin ja kollegoiden (2009) mukaan myös opettajuuden ja vanhemmuuden tukeminen (Korhonen 2017, 68). Koska tutkimuksemme osallistuneiden vanhempien lapsista kaikki sattuiivat olemaan niin sanotun yleisen tuen oppilaita, eikä erityisen tuen toimia tai oppilashuollollisia toimenpiteitä oltu yhteistyössä

hyödynnetty, antaa tutkimuksemme hyvin suppean kuvan siitä kasvatuksellisesta tuesta, jota koululla on vanhemmille yhteistyön kautta tarjota.

Tutkimuksemme osoittaa kuitenkin, että siirtymävaiheessa vanhemmat kokevat opettajan osallisuuden kasvatuksellisiin asioihin tärkeänä. Myös aiempien tutkimusten (Kinnunen & Viitala 2008; Karhuniemi 2017) mukaan arkipäiväisten tilanteiden tiimoilta tehty yhteistyö pienentää kynnystä ja helpottaa yhteistyötä myös mahdollisten ongelmien ilmetessä. Opettajan kanssa voidaan keskustella oppimiseen liittyvien kysymysten lisäksi myös kasvatuksellisista asioista kuten siitä, millaisia käytäntöjä eri perheillä on kotitehtäviin, nukkumaanmenoaikoihin tai pelaamiseen liittyvissä kysymyksissä (Korhonen 2017, 69). Useassa haastattelussa vanhempi ilmaisi toiveen juuri koulun alkaessa tapahtuvasta kasvokkain tapahtuvasta kohtaamisesta opettajan kanssa. Vanhemmat kertoivat huolehtivansa siitä, siirtykö opettajalle merkittävä tieto lapsesta esiopetuksesta alkuopetukseen tai toivovansa tietoa siitä, millaisiin periaatteisiin ja arvoihin koulun opetus perustuu. Korhosen (2017, 69) mukaan kodin ja koulun yhteistyön kautta vanhemmat saavat kokonaisuudessaan selkeämmän kuvan siitä, mitä lapsilta odotetaan ja millä tavoin he voivat tukea kotona lapsen kasvua ja oppimista.

Lapsen kanssa koetussa vaikeassa kasvatuksellisessa tilanteessa, jossa lapsella ilmeni sosiaalisia ongelmia ystäväpiirissä, vanhempi oli ensimmäisenä turvautunut opettajan mahdolliseen apuun. Tämä kaikki kuvastaa vanhemman yhteistyöhalukkuutta juuri koulunaloitusvaiheessa sekä heidän kokemaa osallisuutta ja tehtävää varmistaa lapsen hyvinvointi ja pärjääminen myös koulussa. Myös ajatus opettajasta lapselle tärkeänä aikuisena sekä koululuokan muita vanhempia yhdistävänä linkkinä nousi esille haastateltavien kuvauksissa. Yhtenä kasvatusyhteistyön tehtävänä nähdäänkin vanhempien mahdollisuus organisoida koulun välityksellä yhtenäiseksi kasvatusyhteisöksi (Kinnunen & Viitala 2008, 8). Tällä tavoin vanhemmat pystyvät tukemaan myös toisiaan kasvatuksellisissa haasteissa, ja erityisesti yhteistyöstä vetäytyvät, mutta siitä mahdollisesti eniten hyötyvät perheet tavoitettaisiin aitoon vuorovaikutukseen (Cantell 2011, 200–201).

Kasvatusyhteistyön muodoista arviointikeskustelu nousi vanhemmille erityisen merkittävään asemaan. Sen lisäksi, että sen koettiin mahdollistavan vanhempien, opettajan ja lapsen välisen yhteisen keskustelun ensimmäisen lukukauden aikana tapahtuneesta oppimisesta ja kehityksestä, sen nähtiin olevan erityisen tärkeä tekijä lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumisessa. Lapsen läsnäolo arviointikeskustelussa ja hänen toteuttama itsearviointi koettiin merkitykselli-

sinä lapsen itsetunnon ja itsensä tiedostamisen vahvistamisessa. Sekä vanhempien että opettajien arviot ja käsitykset lapsesta koettiin myös alkuopetusikäisen lapsen kohdalla vahvasti hänen itsetuntoaan ja minäkuvaan määrittäviksi. Tämä haastateltavien vanhempien näkemys yhtyy muun muassa Lawrence (2006) ja Keltikangas-Järvisen (2017) näkemyksiin pienen lapsen itsetunnon pohjautumisesta aikuisten arvioihin. Arvioinnin painopisteenä tulee olla oppimisen tukeminen sekä oppilaan monipuolinen työskentelyn, oppimisen ja käyttäytymisen arvioiminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Jotta lapsen oppimista ja näin myös myönteisen minäkuvan muotoutumista voitaisiin arviointikeskustelussa tukea, vanhemmat kokivat tärkeäksi, että kahdessa eri kasvatusympäristössä toimivien aikuisten palaute lapselle olisi yhdenmukaista, kannustavaa ja onnistumisia painottavaa. Tähän tarvitaan jatkuvaa, vuorovaikutuksellista kommunikaatiota kodin ja koulun välillä. Vanhemmat toivoivat myös enemmän tietoa opettajan työstä ja koko koulua ohjaavista arvoista ja niihin pohjautuvista toimintatavoista. Juuri arviointijärjestelmä toimii tässä suunnannäyttäjänä määrittäen opettajan ja koulun kasvatushanteita sekä ihmis- ja oppimiskäsityksiä (Ihme 2009, 25; Nisonen 2002, 62).

Vanhempien käsitys omasta roolistaan lapsen koulunkäynnin tukijana ja arvioijana näyttäytyi tutkimuksessa yhtenäisenä, mutta myös ristiriitaisena. Yhtenäinen näkemys haastateltavilla oli siitä, kuinka pätevästi ja suurella osallisuudella he kykenevät osallistumaan lapsen arviointiin. Vaikka jokaisen haastateltavan kohdalla opettajan kanssa tehdyn yhteistyön ja vuorovaikutuksen määrä näyttäytyi vähäisenä, kokivat kaikki haastateltavat pystyvänsä täysimittaisina ja tasavertaisina osapuolina arvioimaan lapsensa oppimista ja kehittymistä lukukauden vaihteessa tapahtuvassa arviointikeskustelussa. Se, mihin vanhemmat perustivat käsityksensä lapsen oppimisesta ja koulussa pärjäämisestä, jääkin pohdittavaksi, sillä emme huomanneet tarttua syvemmin tähän aiheeseen haastatteluja toteuttaessamme.

Aineistosta lapsen itsetunnon kannalta erityisen merkittäviksi kasvatusyhteistyön käytänteiksi nousivat arviointikeskustelu, vastavuoroinen tiedonjako sekä kasvatuksellisen tuen jakaminen vanhemman ja opettajan välillä. Näiden yhteistyön muotojen ja periaatteiden nähtiin mahdollistavan kasvattajien yhdenmukaiset kasvua ja kehitystä ohjaavat arvot sekä lapsen oppimista ja toimimista kohtaan suuntautuvat odotukset ja tavoitteet. Tällaista kasvattajien asiantuntijuuden jakamisen ja jatkuvan vuorovaikutuksen kautta luotua yhdenmukaista ja kokonaisvaltaista kuvaa lapsesta sekä hänen kehityksestään kutsumme tässä tutkimuksessa *jaetuksi näkemykseksi lapsesta*. Myös Perälä-Littusen ja Böökin (2019, 39) tutkimuksessa kasvatusyhteistyön ideaalina tuloksena pidettiin juuri opettajan ja vanhemman välistä yhteistä näkemystä lapsesta. Laadukkaan kasvatusyhteistyön kautta muodostunut jaettu näkemys vahvistaa oletettavasti lapsen

myönteisen minäkuvan ja vahvan itsetunnon kehittymistä, sillä yhteisen näkemyksen pohjalta näiden rakentumista voidaan parhaalla mahdollisella tavalla tukea lapsen molemmissa kasvuympäristöissä.

Vanhemman ja opettajan välisen tiiviin yhteistyön sekä jaetun näkemyksen lapsesta voidaan tutkimusaineiston valossa nähdä edistävän monin tavoin lapsen perusturvallisuutta. Kuten olemme aiemmin tuoneet esiin, turvallisuus nähdään Borban (1993) itsetunnon ulottuvuuksista tärkeimpänä, sillä se on välttämätön muiden itsetunnon osa-alueiden kehittymiselle (Aho 1996, 59; Laine 2005, 49). Turvallisuus tarkoittaa ensisijaisesti sitä, että lapsi uskaltaa luottaa ympäröiviin ihmisiin - myös muutosten keskellä (Aho 1996, 59). Haastateltavat vanhemmat pitivät tärkeänä, että lapsi näkee ja ymmärtää kasvattajien tekemän yhteistyötä ja toimivan yksimielisesti hänen hyväkseen, sillä tämän koettiin lisäävän lapsen turvallisuuden tunnetta sekä luottamusta aikuisiin. Tällöin voidaan ajatella, että yhteisiä tavoitteita jakava ja toistensa kasvatustehtäviä tukeva yhteistyö näyttäytyy parhaimmillaan lapselle kasvattajien välisenä luottamuksellisuena suhteena, johon myös lapsi pystyy turvautumaan.

Laineen (2005) mukaan lapsen turvallisuuden tunnetta ja luottamuksellisten suhteiden muodostumista voidaan edistää lisäksi myönteisellä kasvatusilmapiirillä, jossa aikuiset suhtautuvat lapseen empaattisesti, oikeudenmukaisesti, johdonmukaisesti sekä aidosti ja rehellisesti (Laine 2005, 50–51). Eräs haastateltavista vanhemmista koki, että lapsen oli ollut helpompi luottaa aikuisiin ja kertoa tärkeistä asioista, kun kasvattajat olivat ottaneet lapsen huolet tosissaan, puuttuneet niihin sekä olleet reiluja ja oikeudenmukaisia toimissaan. Aho (1996, 63) liittää myönteiseen kasvatusilmapiiriin lisäksi aikuisten positiivisen tavan puhua ja antaa palautetta. Myönteinen viestintä nousi aineistossa esiin erityisesti arviointikeskusteluista puhuttaessa, kun vanhemmat kertoivat pitävänsä tärkeänä sitä, että lapsen kuullen häneen liittyvistä asioista keskustellaan positiiviseen ja rohkaisevaan sävyyn. Lapsen turvallisuuden tunnetta pystyttiin lisäämään vanhemman mukaan myös opettajan ja vanhemman yhdenmukaisilla kehuilla ja kannuksilla.

Ahon (1996, 62) mukaan turvallisuuden tunne edellyttää selviä rajoja ja sääntöjä lapsen käyttäytymiselle. Aineistosta nousi esiin käsitys siitä, että sekä vanhempien että opettajien johdonmukainen ja oikeudenmukainen puuttuminen lasten sopimattomaan toimintaan vahvistaa lapsen ymmärrystä säännöistä ja rajoista. Lisäksi vanhemmat kokivat tärkeäksi käydä lapsen kanssa läpi esimerkiksi koululaisen rooliin sekä kotona ja koulussa käyttäytymiseen liittyviä

velvollisuuksia, oikeuksia ja sääntöjä. Tällaisten kasvatuksellisten vuorovaikutustapojen voidaan ajatella lisäävän lapsen turvallisuuden tunnetta sekä jo aiemmin mainittua hallinnan tunnetta. Laine (2005, 51) toteaa, että rajoitusten olemassaolo on välttämätöntä lapsen autonomisuuden kehittymisen kannalta. Keltikangas-Järvisen (2017, 178) mukaan selvät rajat vahvistavat lapsen itsetuntoa, koska näin lapsi oppii hahmottamaan toimintansa seurauksia ja ennakoimaan toimintansa tuloksia, jolloin hänen hallinnantunne ja itseluottamus tehdä valintoja lisääntyvät.

Limittyvien kasvuympäristöjen ja kasvattajien vuorovaikutuksen luoma turvallisuuden tunne tukee sekä aiemman tutkimuksen (Aho 1996; Laine 2005) että haastateltavien vanhempien mukaan monin tavoin lapsen vahvan itsetunnon rakentumista. Kun lapsen perusturvallisuus on kunnossa, mahdollistaa se myös muiden Borban (1993) itsetunnon osa-alueiden eli itsensä tiedostamisen, yhteenkuuluvuuden tunteen, tehtävä tietoisuuden sekä pätevyyden kokemuksen kehittymisen. Kaikki näistä itsetunnon rakentajista tuli tavalla tai toisella esiin haastateltavien käsitelyssä lapsen itsetuntoon liittyen. Vanhemmat kokivat sekä itsearvioinnin että kasvattajilta saadun palautteen tukevan lapsen omien vahvuuksien tunnistamista ja myönteisen minäkuvan muodostumista eli itsensä tiedostamista. Arviointikeskustelu koettiin mahdollisuutena ohjata ja tukea lapsen omien oppimista koskevien tavoitteiden asettamista, mikä luonnollisesti vahvistaa lapsen tehtävä tietoisuutta. Vanhemmat katsoivat kouluun siirtymisen horjuttaneen lapsen pätevyyden tai minäpystyvyyden kokemusta. Kasvattajien yhdenmukaisen palautteen ja kannustuksen sekä realististen tavoitteiden koettiin vahvistavan lapsen onnistumisen kokemuksia ja pätevyyden tunnetta. Lisäksi lapsen vertaisryhmään liittyminen ja kiinnittyminen nähtiin olennaisena osana kouluun sopeutumista, sosiaalisten taitojen kehitystä ja minäkuvan rakentumista.

Tutkimuksen pohjalta voimme todeta vanhempien kokevan itsetunnon vaikuttavan monin tavoin lapsen elämään. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe suurena elämänmuutoksena korostaa näitä itsetunnon rakentumisen merkityksiä muun muassa lapsen sosiaaliin taitoihin, oppimiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Haastateltavien vanhempien kokemukset nivelvaiheesta ja sen yhteydestä itsetuntoon loivat kuvaa siitä, että nimenomaan kasvatusyhteistyöllä on suuri mahdollisuus tukea vahvan itsetunnon rakentumista. Tutkimuksemme yhtenä lopputulemana voidaan todeta, että kasvatusyhteistyön olisi perusteltua keskittyä huomattavasti enemmän itsetunnon tiedostettuun, suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen tukemiseen.

6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Olemme tässä tutkimuksessa pyrkineet noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä läpi tutkimusprosessin. Tutkimuksemme lähti liikkeelle itsetunnon ja kasvatusyhteistyön teorioihin perehtymisestä. Näihin kahteen teemaan liittyvistä teorioista ja tutkimuksista syntyi tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Laadullisessa tutkimuksessa teorian merkitys on ilmeinen ja välttämätön (Tuomi & Sarajärvi 2018, 23). Tästä johtuen tutkimuskysymykset, teemahaastattelurunko sekä tutkimuksen analyysi pohjaavat vahvasti teoriaan, mikä on otettava huomioon tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa. Kvantitatiivinen tutkimus mahdollistaa tarkan eettisyyden ja luotettavuuden tarkastelun, mutta kvalitatiivisessa tutkimuksessa tämä on tutkijan oman arvion ja näytön varassa (Kananen 2014, 147). Tutkimuksen läpinäkyvyyttä pyrimme edistämään perustelemalla tekemiämme valintoja ja rajauksia mahdollisimman avoimesti ja tarkasti. Teoreettisen viitekehyksen osalta olemme pyrkineet vaikuttamaan tutkimuksen laatuun tutustumalla laajasti sekä kotimaisiin että ulkomaisiin lähteisiin arvioiden kriittisesti niiden sopivuutta tutkimukseemme. Teoreettisen tutkimuksen uskottavuus perustuu lähdeaineiston uskottavaan ja pätevään käyttöön (Tuomi & Sarajärvi 2018, 27). Muodostimme teoreettisen viitekehyksen alan kirjallisuutta, artikkeleita ja aiempia tutkimuksia hyödyntämällä pyrkien löytämään erilaisten kotimaisten ja kansainvälisten laadukkaiden lähteiden samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Kasvatusyhteistyön teoreettisen perustan osalta on kuitenkin haastavaa pohjata Suomessa tapahtuvaa tutkimusta ulkomaisten artikkeleiden tai tutkimusten varaan, sillä suomalaisissa peruskouluissa toteutettava yhteistyö opettajien ja vanhempien välillä nojautuu vahvasti Opetushallituksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman määrittämiin linjauksiin. Kuitenkin, kuten muun muassa Dannesboen ja kollegoiden (2019) tutkimus osoittaa, yhteistyön päämäärät, tavoitteet ja haasteet sekä sen vaikutukset oppilaaseen voidaan nähdä kansainvälisellä tasolla varsin samankaltaisina.

Tutkimuksen luotettavuutta on syytä tarkastella aineiston tuottamisen näkökulmasta. Haastatelimme neljää ekaluokkalaista vanhempaa, mikä on verrattain pieni määrä tutkittavia. Baker ja Edwards (2012, 42) tiivistävät eri asiantuntijoiden näkökulmia tutkimushaastattelujen tarvittavaan määrään ja toteavat julkaisussaan, että laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä on riippuvainen tutkimuksen luonteesta ja tavoitteista. Bakerin ja Edwardsin (2012) julkaisua varaten haastatteleman Harry Wolcottin mukaan nyrkkisääntönä voidaan pitää sitä, että tutkijat jatkavat aineiston tuottamista niin kauan, kun eri haastateltavien vastaukset poikkeavat toisistaan. Vaikka tutkittavien määrä on pieni, aineistosta tulisi löytyä variaatiota (Baker & Edwards 2012,

3–4). Neljän teemahaastattelun avulla tuotettua aineistoa läpikäydessämme koimme tutkimusmateriaalin tässä vaiheessa työhömmme riittävän kattavaksi. Kasvatusyhteistyön sekä itsetunnon tutkimuksen kentän ollessa varsin laaja oli tiettyjen rajausten tekeminen niin tutkimuskohteen kuin aineistonkin kohdalla välttämätöntä. Haastattelumateriaalista pystyimme löytämään sekä variaatiota ja erilaisia näkökulmia tutkimuskysymyksiimme että riittävää yhdenmukaisuutta ja kompetenssia voidaksemme sisällönanalyysin keinoin luokitella tutkimustuloksia ja tehdä niistä johtopäätöksiä.

Etsimme haastateltavia tutkimukseemme lähipiiriin tuttavaverkostoa apuna käyttäen. Kaksi haastateltavista oli meille entuudestaan tuttuja, kaksi taas täysin vierasta. Tällä emme kuitenkaan kokeneet olevan juurikaan vaikutusta haastattelutilanteeseen tai saadun aineiston sisältöön. Myös haastateltavien sukupuolijakauma meni tasan. Haastattelujen sisältöön vaikuttavina tekijöinä näimme kuitenkin haastateltavien ammatillisen taustan. Kahdella haastateltavalla oli luokanopettajatausta; yksi oli opettaja ja toinen opettajana jo jonkin verran työskennellyt opettajaopiskelija. Heidän haastatteluvastauksistaan saattoi nähdä kumpuavan myös opettajan näkökulmaa tutkimukseemme aiheisiin, mutta myös verrattain laajempaa näkemystä esimerkiksi itsetuntoa käsitteleviin aiheisiin. Tuomen ja Sarajärven (2018, 25) mukaan puhtaasti objektiivista tietoa ei ole kuitenkaan olemassa, vaan havainnot ovat aina teoriapitoisia ja riippuvaisia siitä, millainen on yksilön käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa vastauksiin voitiin siis nähdä vaikuttavan haastateltavien tieto itsetunnon ja minäkuvan teoriasta tai kasvatusyhteistyötä koskevista säädöksistä. Emme voi kuitenkaan suoranaisesti olettaa opettajina toimivien haastateltavien olevan enemmän tietoisia esimerkiksi itsetuntoa käsittelevästä teoriasta, sillä emme tunne kaikkien haastateltavien taustoja tai esimerkiksi opiskelu- tai työkokemuksia. Kun vanhempi on toiminut kasvatusyhteistyön osapuolena myös opettajan ominaisuudessa, on mahdollista, että se vaikuttaa hänen näkemyksiinsä, oletuksiinsa ja yleiseen tietouteen yhteistyöstä myös vanhemman näkökulmasta asiaa tarkastellessa. Tutkimusjoukon suppeudesta johtuen, emme voi kuitenkaan tehdä tästä tai tämän vaikutuksista tutkimuksen tuloksiin oletamuksia.

Tutkimuksen tulosten luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, että haastattelimme nimenomaisesti vanhempia ja heidän kokemuksiaan kasvatusyhteistyöstä. Näin ollen saimme käsityksen vanhemman näkökulmasta kasvatusyhteistyöhön, emmekä tällöin pysty vetämään johtopäätöksiä siitä, kuinka esimerkiksi lapsi on tämän yhteistyön kokenut tai kuinka opettaja näkee vanhempien osuuden yhteistyössä. Tutkimuskohteen rajaaminen voidaan nähdä myös eet-

tisenä valintana (Tuomi & Sarajärvi 2018, 154). Vanhemmat valikoituivat tutkimuskohteeksemme juuri siksi, että koimme heidän äänen jäävän erityisesti kasvatusyhteistyön osalta kuulematta, sillä koulu toimii lähtökohtaisesti yhteistyön järjestäjänä. Vanhempien näkemyksiin kasvatusyhteistyön vaikutuksista lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehitykseen voidaan ajatella vaikuttavan vanhemman oletukset ja odotuksesta yhteistyötä kohtaan. Nämä voivat osaltaan poiketa toisistaan riippuen vanhempien aiemmista yhteistyön kokemuksista tai kokemusten puuttumisesta. Kolme neljästä tutkimukseen osallistuneen vanhemman lapsista oli perheen esikoisia eli perheen ensimmäisiä koulun aloittajia. Tällöin vanhemmilla ei kenties vielä ollut tarkkaa käsitystä siitä, millaista yhteistyötä koulun ja kodin välillä tulee odottaa tai millaisia minäkuvan ja itsetunnon muutoksia lapsi kohtaa kouluun siirtyessä.

Reliabiliteetin arvioinnissa korostuvat analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kriteerit. Analyysin systemaattisuutta edistetään sillä, että lukijalle avataan kaikki tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysia ohjaavat periaatteet. Luotettavuutta lisätään puolestaan esittelemällä aineiston rakennetta sekä erittelemällä niitä aineiston osia, joihin tutkimuksen päähavainnot pohjautuvat. (Ruusu vuori ym. 2010, 27.) Laadullisessa tutkimuksessa yhdistyvät sekä tutkijan että tutkittavien arvomaailmat (Huusko & Paloniemi 2006, 170). Kapaleessa 3.4 *Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi sisällönanalyysin keinoin* olemme avanneet tutkimuksemme analyysin vaiheita tuoden siten läpinäkyväksi myös omaa ajatteluamme tutkimuksen edetessä. Vaiheiden raportoinnin lisäksi olemme hyödyntäneet haastatteluaineistosta poimittuja alkuperäislainauksia osana raportointia tuoden näin selkeästi ja suoraan esille tutkittavien omia tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. Seikkaperäinen raportointi sekä alkuperäisten lainausten esittäminen lisäävät tutkijan tekemän tulkinnan läpinäkyvyyttä ja antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkijan huomioita (Huusko & Paloniemi 2006, 170).

Tutkimuksen eettisyyttä pyrimme korostamaan analyysin jokaisessa vaiheessa. Tutkittavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heille etukäteen luetussa haastattelukirjeessä (Liite 1) toimme ilmi tutkimuksemme tarkoituksen. Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien tai heidän lastensa henkilöllisyydet eivät missään kohtaan tule ilmi. Myös analyysivaiheessa pilkkoessamme haastatteluja osiin käytimme värikoodausta eri haastateltavien välillä, jotta tutkijoina tiesimme kenen tutkittavan sitaateista oli kyse ilman että nimesimme heitä missään vaiheessa. Analyysin jokainen vaihe jäi talteen, ja niihin on ollut mahdollista palata missä tahansa vaiheessa tutkimusta. Näin pyrimme saavuttamaan analyysin luotettavuuden ja läpinäkyvyyden.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut antoisa ja mielenkiintoinen prosessi. Tutkielman aihetta pohtiessamme pyrimme löytämään teeman, joka herättäisi mielenkiintoa sekä meissä tutkijoina että teissä lukijoina. Ennen kaikkea toivoimme pystyvämme luomaan jotain uutta ja tulevan työmme kannalta merkittävää. Tässä vaiheessa alkavaa uraamme pystyimme tutkijoina lähestymään kasvatusyhteistyön tutkimuskenttää suhteellisen neutraalisti, sillä kokemusta vanhemman ja luokanopettajan välisestä yhteistyöstä kummankaan roolin osalta meille ei ollut vielä kertynyt. Perehtyessämme kasvatusyhteistyöhön lapsen itsetunnon muotoutumiselle kautta toivoimme kehittävämme omaa ammattitaitoaamme sekä löytävämme uusia valmiuksia toteuttaa kasvatusyhteistyötä tavoilla, jotka tukevat ennen kaikkea lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista.

Kahden laajan tutkimuskentän, itsetunnon ja kasvatusyhteistyön yhdistäminen ja niiden kautta tutkimusongelmaan vastausten löytäminen haastoi ajoittain tutkimuksen toteutusta. Teoreettisen viitekehyksen rajaaminen juuri tutkimuskysymyksiin vastaavaksi tuntui hetkittäin haparoilvalta, ja vielä ennen haastattelujen aloittamista olimme epävarmoja, löydämmekö tutkittavien teemojen välille yhteyttä. Tutkimusaineiston muodostuessa haastattelu kerrallaan saimme kuitenkin vahvistuksen tunteellemme siitä, että kasvatusyhteistyöllä on merkitystä lapsen itsetunnon rakentumiselle ja että aihe on tutkimisen arvoinen. Vaikka tutkimus osoitti selkeän yhteyden kasvatusyhteistyön ja lapsen minäkuvan ja itsetunnon muodostumisen välillä, ei nämä teemat kuitenkaan näyttäneet vanhemmille lähtökohtaisina yhteistyön sisältöinä. Tutkimus syvensi käsitystämme itsetunnon kokonaisvaltaisesta roolista lapsen elämässä luoden samalla motivaation nostaa itsetunnon tukeminen tietoiseksi osaksi omia kasvatusyhteistyötä ohjaavia aatteitamme.

Esimerkiksi oppimisen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukena paljon käytetyn positiivisen pedagogiikan periaatteet, ennaltaehkäiseminen ja mahdollistaminen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016), voisivat toimia monin tavoin myös kasvatusyhteistyötä toteutettaessa. Positiivisessa pedagogiikassa aikuisen tehtävänä on sanallistaa lapsen luonteessa näkyviä vahvuuksia ja voimavaroja. Kasvatusyhteistyö profiloituu sekä yleisessä keskustelussa että myös tässä tutkimuksessa usein ongelmakeskeiseksi lapsen haasteiden käsittelyksi. Positiivinen pedagogiikka kääntää ongelmapuheen taitopuheeksi keskittyen lapsen luontevahvuuksiin haasteiden sijaan. Samalla tämä vapauttaa voimavaroja sekä kasvattajassa että kasvatettavassa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 69).

Tutkimuksen tekeminen parina tuki tutkielman etenemistä sen jokaisessa vaiheessa. Teimme työtä alusta alkaen paljon kasvotusten, jaoimme jatkuvasti ajatuksia ja näkemyksiä ja saimme tukea toisiltamme koko tutkimusprosessin ajan. Jatkuva kommunikointi tuki sekä työskentelyn refleктоimista että uusien ideoiden kehittämistä. Oman ajatustyön sanoittaminen ja valintojen perusteleminen työparille antoi tutkimuksen kirjoittamiselle vankan pohjan. Keskinäinen vuorovaikutus vahvisti myös raportoinnin läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta. Kaiken kaikkiaan yhteistyömme lujitti luottamustamme tätä tutkimusta kohtaan, ja koemme voivamme seistä tyytyväisinä sen takana.

Tutkimuksemme keskittyi nimenomaisesti ensimmäisen luokan aloittaneiden lasten vanhempien näkökulmiin kasvatusyhteistyön ja itsetunnon yhteyksistä. Tutkimusta olisi ehdottomasti mielekästä laajentaa myös opettajan käsityksiin yhteistyön mahdollisuuksista tukea lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä. Olisi aiheellista tarkastella myös koko koulun sekä erityisesti oppilashuollon ammattilaisten roolia minäkuva ja itsetuntoa tukevassa yhteistyössä. Lisäksi olisi arvokasta selvittää tutkimuksissa harvemmin painottuneita lasten kokemuksia kasvatusyhteistyöstä ja sen vaikutuksista esimerkiksi heidän koululaisen roolin omaksumiseen ja kouluun sopeutumiseen. Myös nämä mahdolliset jatkotutkimusehdotukset painottuvat laadullisen tutkimuksen kentälle. Erityisen mielenkiintoisena näkisimme tapaustutkimuksen, jossa kasvatusyhteistyötä tarkasteltaisiin lapsen itsetunnon kehittymisen näkökulmasta samalla tarkkaillen sen kokonaisvaltaista merkitystä esimerkiksi lapsen koulumenestykseen tai sosiaalisten taitojen kehittymiseen.

Lähteet

- Aho, L. & Havu-Nuutinen, S. (2002). Opetuksen toteuttaminen. Teoksessa Saloranta, O. (toim.) *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus*. Vammala: Opetushallitus.
- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Alasuutari, M. (2003). *Kuka lasta kasvattaa?* Tampere: Tammer-Paino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Riika: InPrint.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Baker, S. E. & Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough?* Discussion paper. National Centre for Research Methods. Viitattu 18.2.2020. Saatavilla: http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa Bandura, A. (toim.) *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. Teoksessa Urdan, T. C. & Pajares, F. (toim.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, Conn: Information Age Pub., Inc.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, Vol 2, No. 1*. 1–44.
- Cacciatore, R., Kortenien-Poikela, E. & Huovinen, M. (2008). *Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa*. Helsinki: WSOY.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Cantell, H. (2011). *Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken*. Juva: Bookwell Oy.
- Carnevale, J. (2016). Self-esteem. Teoksessa H. Miller (toim.) *The SAGE encyclopedia of theory in psychology*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Comer, J. & Haynes, N. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal, 91*(3). 271–277
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks: SAGE Publications

- Dannesboe, K., Kryger, N. & Palludan C. (2019). When school-family relations matter – discomfort and struggle among children, young people and their parents. *International Journal about Parents in Education, Vol 11, No 1*. 55–65. Viitattu 14.2.2020. Saatavilla: <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/362/274>
- Ellilä, T. (2017). Lastenpsykiatri Raisa Cacciatore: On yksi erittäin tehokas tapa saada lapselle hyvä itsetunto. *Aamulehti*. 23.11.2017. Viitattu 17.2.2020. Saatavilla: <https://www.aamulehti.fi/a/200551337>
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools. (2nd ed)*. Yhdysvallat: Westview Press
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: Bookwell Oy.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: Viirikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fabian, H. (2002). *Children Starting School : A Guide to Successful Transitions and Transfers for Teachers and Assistants*. Lontoo: David Fulton Publishers.
- Flammer, A. (2015). Self-Efficacy. Teoksessa Wright, J. D. (toim.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*. Orlando, FL: Elsevier Ltd.
- Fossander, K. & Tuominen, J. (2006). *Arvioinnin merkitys oppimistaidoissa*. Kehittämishankeraportti 2006. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Grant, K., & Ray, J. (2016). *Home, School, and Community Collaboration. Culturally Responsive Family Engagement*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hakola, S. (2002). Kodin ja koulun yhteistyö – kokemuksia ja kehitteillä olevia työmuotoja. Teoksessa Sulku, S. (toim.) *Koti ja koulu - Kavereita vai kiistakumppaneita?* Jyväskylä: MLL.
- Halonen, M. (2008). Vammaisuus, monikulttuurisuus ja kodin ja koulun välinen yhteistyö. Teoksessa Koiranen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. Tutkiva opettaja 2/2008.
- Harter, S. & Bukowski, W. M. (2012). *The Construction of the Self, Second Edition : Developmental and Sociocultural Foundations (Vol. 2nd ed)*. New York, NY: The Guilford Press.

- Helsingin kaupunki. (2020). *Mitä ja miten koulussa opiskellaan. Oppimisen arviointi*. Viitattu 14.1.2020. Saatavilla: <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/mita-opiskellaan/oppilaan/>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research, Vol. 15, No. 9*. 1277–1288.
- Husso, M-L. (2008). Keskustelua kodin ja koulun yhteistyöstä. Teoksessa Koiranen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. Tutkiva opettaja 2/2008.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus, 2/2006*, 162–173.
- Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Inkinen, M. (2008). ”Hankalien” vanhempien kohtaaminen. Teoksessa Koiranen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. Tutkiva opettaja 2/2008.
- Jordan, C. H., Zeigler-Hill, V. & Cameron, J. J. (2015). Self-esteem. Teoksessa Wright, J. D. (toim.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Orlando, FL: Elsevier Ltd.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatustilafilosofia aikalaismetodiikkina*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytteen vaihe vaiheelta?* Jyväskylä: Jyväskylän Ammattikorkeakoulu
- Karhuniemi, T. (2017). Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Verkosto vahvaksi*. Juva: PS-kustannus.
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kekkonen, M. (2012). *Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapsen päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä*. Tampere: Juvenes Print.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2017). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.

- Kinnunen, E-L. & Viitala, J. (2008). *Kodin ja koulun välinen yhteistyö alkuopetuksessa*. Teoksessa Koiranen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. Tutkiva opettaja 2/2008.
- Koiranen, T. (2008). Monikulttuuristen lasten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Teoksessa Koiranen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. Tutkiva opettaja 2/2008.
- Kontturi, H. (2016). *Oppimisen itsesäätelyn ilmeneminen ja kehittymisen tukeminen alakoulun oppimiskontekstissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Korhonen, T. (2017). *Kodin ja koulun digitaalinen kumppanuus*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kumpulainen, K. & Lankinen, T. (2012). Striving for Educational Equity and Excellence: Evaluation and Assessment in Finnish Basic Education. Teoksessa Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (toim.) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Laakkonen, I. & Juntunen, M. (2009). Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Henkilökohtaiset ja avoimen oppimisen tilat. Viteli, J. & Ösman, A. (toim) *Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 - Konferenssin tutkijataapaamisen artikkelit*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. (2004). Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Juva: PS-kustannus.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-esteem in the Classroom (3rd ed)*. Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The Role of Self-Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119–137.
- Linnilä, M-L. (2011). *Kumpi on valmis - lapsi vai koulu*. Tampere: Mediapinta Oy.
- Lintunen, T. (2007). Pätevyyskokemukset liikunnassa. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.). *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY.
- Lune, H. & Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences (9th ed.)*. Pearson Education.
- Lämsä, A-L. (2017). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Verkosto vahvaksi*. Juva: PS-kustannus.
- Lämsä, A-L. & Karhuniemi, T. (2017). Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Verkosto vahvaksi*. Juva: PS- kustannus.

- Mangione, P. & Speth, T. (1998). The Transition to Elementary School: A Framework for Creating Early Childhood Continuity Through Home, School and Community Partnerships. *The Elementary School*, Vol. 98, No. 4, 381–397.
- Markström, A-M. (2013). Children's perspectives on the relations between home and school. *International Journal about Parents in Education*, Vol 7. No 1, 43–56. Linköping University.
- Metso, T. & Suomen Vanhempainliitto. (2002). Hyvä alku kodin ja koulun yhteistyölle. Teoksessa: Saloranta, O. (toim.) *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus*. Vammala: Opetushallitus.
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus – Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Painosalama Oy.
- Miller, D. & Moran, T. (2012). *Self-esteem: A guide for teachers*. Lontoo: SAGE Publications Ltd.
- Mruk, C. J. (2013). *Self-Esteem and Positive Psychology, 4th Edition : Research, Theory, and Practice*. New York: Springer Publishing Company.
- Määttä, E. (2015). *Setting young children up for success. Approaching motivation through children's perceptions of their ability*. Oulun yliopisto. Tampere: Juvenes Print.
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen komepetenssin tukeminen- vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. Turku: Turun yliopisto.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nisonen, R. (2002). Oppilaan arvioinnin kehittäminen. Teoksessa: Saloranta, O. (toim.) *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus*. Vammala: Opetushallitus.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2007). *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön*. Viitattu 7.10.2019. Saatavilla: <https://docplayer.fi/149896-Laatua-kodin-ja-koulun-yhteistyohon-opetushallitus.html>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oulun kaupungin sivistys ja kulttuuripalvelut. (2019). *Arvioinnin ABC. Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiosuus*. Viitattu 14.10.2019. Saatavilla:

https://www.ouka.fi/documents/1257266/3895590/ArvioinninABC_2018.pdf/71bad279-4436-4208-9b6d-35d142b1e720

- Pajares, F. (2006). Self-Efficacy During Childhood and Adolescent. Teoksessa Urdan, T. C. & Pajares, F. (toim.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, Conn: Information Age Publishing.
- Palts, K. & Kalmus, V. (2015). Digital channels in teacher-parent communication: The case of Estonia. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, Vol 11, Issue 3, 65–81. Viitattu 2.3.2020. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/288989261_Digital_channels_in_teacher-parent_communication_The_case_of_Estonia
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. Viitattu 7.10.2019. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perälä-Littunen, S. & Böök, M. (2019). Finnish teacher-students' views on home-school cooperation. *International Journal about Parents in Education*. Vol 11, No 1. 37–45 Viitattu 13.2.2020. Saatavilla: <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/360/273>
- Plummer, D. (2014). *Helping Adolescents and Adults to Build Self-Esteem*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Keuruu: Otava
- Rapley, T. (2016). Some Pragmatics of Qualitative Data Analysis. Teoksessa Silverman, D. (toim.) *Qualitative Research*. Lontoo: SAGE Publications.
- Rosenberg, M. (1979) *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141–156.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Sajaniemi, J. (2008). Kodin ja koulun yhteistyö arviointi- ja kehityskeskusteluissa: Mitä se vaatii, mitä se antaa? Teoksessa Koironen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. Tutkiva opettaja 2/2008.

- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Siniharju, M. (2003). *Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999*. Turku: Turun yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, S. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Juva: Bookwell Oy.
- Vasalampi, R. (2008). Kasvatuskumppanuus. ”Koti on se josta ponnistetaan ja koulussa sitten ollaan se viis tuntia.” Teoksessa Koironen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. Tutkiva opettaja 2/2008.
- Väljärvi, J. (2011). Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa Pohjola, K. (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Värri, V-M. (2004). *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Liite 1

Haastattelukirje

Hyvä Vanhempi!

Kiitos osallistumisestasi pro gradu -tutkimukseemme. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää vanhempien kokemuksia lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehittymisestä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa. Erityisesti olemme kiinnostuneita opettajan ja vanhemman välisen yhteistyön merkityksestä tässä muutoksessa.

Itsetunnon kehittymistä sekä itsetunnon merkitystä eri elämän osa-alueissa on tutkittu paljon. Useat tutkimukset osoittavat itsetunnon ja minäkuvan rakentumisen olevan kriittisen muutoksen kohteena lapsen siirtyessä esikoulusta peruskouluun. Opettajan ja vanhemman yhteistyö nähdäänkin erityisen merkittävänä lapsen aloittaessa koulunkäyntinsä. Sen pääpainoinen merkitys on lapsen kasvun ja oppimisen jatkumon tukeminen nivelvaiheessa. Oman lapsenne asiantuntijoina, Te vanhemmat elätte perheenä tätä lapsen muutosta, ja juuri siksi Teidän näkökulmanne lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehittymisestä on tutkimuksellemme tärkeä.

Haastattelu nauhoitetaan ja nauhoitettu materiaali litteroidaan. Tutkimusaineisto on ainoastaan tätä tutkimusta varten ja sitä tullaan käsittelemään luottamuksellisesti siten, että teidän ja lapsenne henkilöllisyys ei käy tutkimuksessa ilmi.

Mikäli haluatte lisätietoa tutkimuksesta, voitte ottaa meihin yhteyttä sähköpostitse. Lämmin kiitos yhteistyöstä!

Terveisin Anna Buckman ja Leena Vallo, Oulun yliopisto (+yhteystiedot)

Liite 2

Haastattelurunko: Teemahaastattelu ekaluokkalaisen vanhemmalle lapsen minäkuvan ja itsetunnon rakentumisesta sekä kasvatusyhteistyöstä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa

1. Nivelvaihe

- Kerro lapsen koulun aloittamisesta.
- Sijaitsevatko esikoulu ja alakoulu samassa paikassa?
- Olivatko luokkakaverit ennalta tuttuja? Entä opettaja?
- Aloitettiinko kouluun ja opettajaan tutustuminen jo esikouluvaiheessa?

2. Kasvatusyhteistyö

- Millä tavoin ja kuinka usein olette olleet yhteistyössä opettajan kanssa ensimmäisen lukukauden aikana?
- Millaisena olet kokenut yhteistyön muutoksen esikoulun ja koulun välillä?
- Millaisia asioita olette käsitelleet yhteistyön kautta? (esim. käytännön asiat, oppiminen, arvot)
- Oletko kokenut, että mielipiteitäsi ja ajatuksiasi on otettu huomioon lapsen opetusta suunniteltaessa?
- Millä tavoin koet, että lapsi hyötyy tästä teidän perheen ja opettajan välisestä yhteistyöstä? Kerro esimerkkejä.
- Miten koet voivasi vanhempana osallistua lapsen arviointiin esimerkiksi arviointikeskustelussa?
- Mikä yhteistyössä on ollut hyvää ja mitä mahdollisesti toivoisit yhteistyöltä?

3. Lapsen minäkuva ja itsetunto

- Millaisia muutoksia olet huomannut lapsessa hänen siirtyessä esikoulusta alakouluun? (esim. käyttäytyminen)
- Millaisia muutoksia olet huomannut siinä, miten lapsi kuvailee itseään tai kertoo itsestään? Kerro esimerkkejä.
- Onko oma suhtautuminen lapseen muuttunut koululaisuuden myötä? (esim. odotukset, vaatimukset, rajoitukset)
- Mistä huomaa, että lapsella on vahva tai heikko itsetunto?
- Millä tavoin lapsen itsetuntoa voidaan vahvistaa?
- Millainen rooli aikuisella ja aikuisen näkemyksellä lapsesta on lapsen itsetunnonle?
- Millainen merkitys kasvatusyhteistyöllä on itsetunnon rakentumisessa nivelvaiheessa?

Onko sinulla jotain lisättävää esittämiimme kysymyksiin tai antamiisi vastauksiin?